

Friedrich-Schiller-Universität Jena
Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaften

*Bullying auf dem Schulweg: Das Schulbus-Phänomen.
Erstellung eines Persönlichkeitsprofils von Tätern
und Opfern. Eine empirische Studie in Thüringen.*

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
doctor philosophiae (Dr. phil.)

vorgelegt von: M. A., Kathleen Rothe

geboren am: 30. 03. 1981

in: Hohenmölsen

1 Prof. Dr. G. Scholz

2 Prof. Dr. E. J. Brunner

Tag des Kolloquiums: 21. 06. 2007

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	VI
Tabellenverzeichnis	VII
Vorwort und Danksagung	IX
Einleitung	1
I Theoretischer Hintergrund.....	7
I. 1 Begriffsklärung.....	7
I.1.1 Aggression – Gewalt – Mobbing: Abgrenzung zum Bullying.....	7
I.1.1.1 Aggression und Aggressivität	7
I.1.1.2 Gewalt	8
I.1.1.3 Mobbing	10
I.1.2 Bullying – Das Quälen von Mitschülern.....	11
I.1.2.1 Erscheinungsformen von Bullying.....	12
I.1.2.2 Altersaspekte	14
I.1.2.3 Geschlechtsspezifische Unterschiede.....	16
I.1.2.4 Schultypspezifische Befunde	18
I. 2 Das Schulbus-Phänomen	20
I.2.1 Definition des Störungsbildes: SchulbusAngst.....	20
I.2.1.1 Erscheinungsbild und Prävalenz	20
I.2.1.2 Der Schulweg per Schulbus	23
I.2.1.2.1 Rechtliche Grundlagen des Schülertransports	24
I.2.1.2.2 Aktuelle Situation des Schülertransfers.....	26
I.2.1.3 Angststörungen	28
I.2.1.3.1 Agoraphobie.....	29
I.2.1.3.2 Klaustrophobie.....	30
I.2.1.3.3 Soziale Phobie.....	31
I.2.1.3.4 Schulangst.....	33
I.2.2 Forschungsergebnisse	35
I.2.2.1 Allgemeine Befunde.....	35
I.2.2.2 Schulbus-Phänomen und mütterlicher Erziehungsstil	36
I.2.2.3 Schulbus-Phänomen und Geschwisterkonstellation	36

I. 3	Täter-Opfer-Typologie	37
I.3.1	Charakteristik der Täter.....	38
I.3.1.1	Persönlichkeitsprofil	38
I.3.1.2	Familienkontext	41
I.3.1.3	Folgen für die Täter.....	42
I.3.2	Charakteristika der Opfer	43
I.3.2.1	Persönlichkeitsprofil	43
I.3.2.2	Familienkontext	48
I.3.2.3	Folgen für die Opfer.....	49
I.3.3	Einflussfaktoren	49
I.3.3.1	Entwicklungspsychologische Aspekte.....	50
I.3.3.1.1	Persönlichkeitsentwicklung	50
I.3.3.1.2	Temperament	53
I.3.3.1.3	Selbstwertgefühl	55
I.3.3.2	Die Rolle der Familie	57
I.3.3.2.1	Erziehungsstile.....	58
I.3.3.2.2	Familienklima	60
I.3.3.3	Einfluss der Peer-Group.....	62
II	Empirische Untersuchung	64
II. 1	Wissenschaftliche Fragestellungen und Hypothesen	64
II. 2	Untersuchungskonzeption	72
II.2.1	Ziel der Untersuchung.....	72
II.2.2	Stichprobe	73
II.2.3	Planung und Durchführung	75
II.2.3.1	Planung.....	75
II.2.3.2	Durchführung	77
II.2.4	Darstellung der Datenerhebungsmethodik.....	78
II.2.4.1	Schriftliche Befragung	78
II.2.4.2	Fragebogendesign	79
II.2.4.3	Veränderungen im Fragebogendesign	81

II. 3	Auswertung der Untersuchung.....	84
II.3.1	Auswertungsverfahren	84
II.3.2	Darstellung der Ergebnisse	85
II.3.2.1	Hypothese 1.....	85
II.3.2.2	Hypothese 2.....	89
II.3.2.3	Hypothese 3.....	91
II.3.2.4	Hypothese 4.....	92
II.3.2.5	Hypothese 5.....	94
II.3.2.6	Hypothese 6.....	96
II.3.2.7	Hypothese 7.....	99
II.3.2.8	Hypothese 8.....	102
II.3.2.9	Hypothese 9.....	104
II.3.2.10	Hypothese 10.....	108
II.3.2.11	Hypothese 11.....	109
II.3.3	Diskussion der Ergebnisse	111
II. 4	Grenzen der Studie – Anregungen für zukünftige Forschungsarbeiten	139
III	Zusammenfassung und Ausblick	142
	Literaturverzeichnis	146
	Ehrenwörtliche Erklärung	164
	Anhang.....	165

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beziehung der verschiedenen Formen des Fernbleibens von der Schule.	33
Abbildung 2: „Was kann dazu führen, dass jemand Opfer von Bullying wird?“	46
Abbildung 3: Die Familie als Kontext	57
Abbildung 4: Verteilung der Stichprobe nach dem Schultyp	74
Abbildung 5: Verteilung der Stichprobe hinsichtlich des Geschlechts	75
Abbildung 6: Gewaltopfer geschlechts- und altersspezifisch	116

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Studienbefunde Auftretenshäufigkeit von Bullying	14
Tabelle 2: Verteilung Gewaltpotenzial nach Schulform.....	19
Tabelle 3: Wie gelangen Schüler in Deutschland in die Schule?.....	23
Tabelle 4: Prozentuale Aufteilung des Schulbusunfallgeschehens 2003 nach Gefahrensituationen	24
Tabelle 5: Dinge, die Schüler im Bus stören.....	27
Tabelle 6: Körperliche Beschwerden bei Schulangst.....	34
Tabelle 7: Freundschaften – Unterschiede Opfer und Täter	48
Tabelle 8: ‚Big Five‘ Persönlichkeitsdimensionen	51
Tabelle 9: Drei Persönlichkeitsprototypen von Kindern.....	52
Tabelle 10: Verständnisprobleme im Pretest der Grundschüler	82
Tabelle 11: Verständnisprobleme und ihre Änderung im Expertenrating	83
Tabelle 12: Deskriptive Statistik Opfer-Status	86
Tabelle 13: T-Test des Mittelwertvergleiches Opfer-Status * Alter.....	86
Tabelle 14: Deskriptive Statistik Täter-Status	87
Tabelle 15: Zusammenhang Häufigkeit Täter-Status * Alter	88
Tabelle 16: Zusammenhang Alter * Opfer-Status	88
Tabelle 17: Deskriptive Statistik Opfer-Status der Geschlechter	89
Tabelle 18: T-Test des Mittelwertvergleiches Geschlecht * Opfer-Status	89
Tabelle 19: Deskriptive Statistik Täter-Status der Geschlechter	90
Tabelle 20: T-Test des Mittelwertvergleiches Geschlecht * Täter-Status	90
Tabelle 21: ANOVA deskriptive Statistik Schultyp * Täter-Status	91
Tabelle 22: ANOVA Schultyp * Täter-Status	92
Tabelle 23: Zusammenhang Alter * Verbale Gewalt Täter	93
Tabelle 24: T-Test des Mittelwertvergleiches Alter * Körperliches Bullying.....	93
Tabelle 25: Mittelwertvergleich Geschlecht * Körperliches Bullying/Verbales Bullying	94
Tabelle 26: T-Test des Mittelwertvergleiches Geschlecht * Körperliches Bullying/Verbales Bullying	95
Tabelle 27: Mittelwertvergleich Geschlecht * Indirekte Gewalt	96
Tabelle 28: T-Test Geschlecht * Indirektes Bullying	96
Tabelle 29: Zusammenhang Täter-Status * Stärke und Kontrolle	97

Tabelle 30: Zusammenhang Täter- bzw. Opfer-Status * Ängstlichkeit.....	97
Tabelle 31: Zusammenhänge Täter-Status * Aggression / Täter-Status * Körperliche Stärke.....	98
Tabelle 32: Zusammenhang Täter-Status * Einstellung zu Gewalt.....	99
Tabelle 33: Zusammenhang Opfer-Status * negativer Selbstwert.....	100
Tabelle 34: Zusammenhang Täter- bzw. Opfer-Status * Traurigkeit	100
Tabelle 35: Zusammenhang Täter- bzw. Opfer-Status * Gefühl von Hilflosigkeit und Einsamkeit.....	101
Tabelle 36: Zusammenhang Opfer-Status * Freundschaften	102
Tabelle 37: Zusammenhang Opfer-Status * Außenseiterposition	102
Tabelle 38: T-Test des Mittelwertvergleiches Opfer-Status * Familienform	103
Tabelle 39: T-Test des Mittelwertvergleiches Täter-Status * Familienform	104
Tabelle 40: Zusammenhang Opfer-Status * Erziehung in der Familie.....	105
Tabelle 41: Zusammenhang Täter-Status * Erziehung in der Familie.....	106
Tabelle 42: Zusammenhang Täter-Status * körperliche Sanktionen	107
Tabelle 43: Häufigkeit der Dauer einer Busfahrt.....	108
Tabelle 44: Zusammenhang Täter-Status * Dauer Busfahrt.....	108
Tabelle 45: Zusammenhang Alter * Angst im Schulbus	109
Tabelle 46: Zusammenhang Alter * Subskalen Angst im Schulbus.....	110
Tabelle 47: Zusammenhang Täter- bzw. Opfer-Status * Angst im Schulbus.....	110
Tabelle 48: Zusammenhang Täter- bzw. Opfer-Status * Subskalen Angst im Schulbus	111
Tabelle 49: Ausmaß von Bullying seitens der Täter in Abhängigkeit vom Alter.....	113
Tabelle 50: Ausmaß von Bullying seitens der Opfer in Abhängigkeit vom Alter.....	114

Vorwort und Danksagung

Die vorliegende Dissertation wurde an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, an der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften erstellt.

Anlass zu der Thematik gaben Voruntersuchungen im Jahr 2000/2001 von Prof. Dr. G. Scholz, der das Schulbus-Phänomen als solches erforscht und definiert hat, aber auch persönliches Interesse und eigene Kindheitserfahrungen spielten bei der Auswahl eine Rolle.

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Menschen bedanken, die mich bei der Entstehung der Arbeit mehr oder weniger direkt unterstützt haben.

Insbesondere meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. G. Scholz sei für die zahlreichen Anregungen und die Betreuung der Arbeit gedankt sowie Herrn Dr. H. Stauche für die hilfreichen Tipps im Hinblick auf den statistischen Teil der Dissertation.

Dank gilt auch dem Kultusministerium Thüringen für die kurzfristige Zustimmung der Studie, den Rektorinnen und Rektoren der insgesamt 28 beteiligten Schulen für die Flexibilität und Unterstützung bei der praktischen Durchführung sowie allen Eltern und den Schülerinnen und Schülern, durch deren Kooperation die Erstellung des Datenmaterials ermöglicht wurde.

In dieser Hinsicht danke ich ganz besonders 5 Menschen, die keinen Weg und keine Mühe gescheut haben und ohne die ich die Fragebogenerhebung alleine in so kurzer Zeit nicht geschafft hätte: Daniel Brenke, Boris Schörnig, Michael Möller, Ina Thieme, Julia Günther.

Daniel Brenke, Matthias Haupt und Jan Löser gilt mein Dankeschön speziell bei der Unterstützung zur Erstellung meiner Homepage.

Cornelia Weidner und Ramona Benkenstein verdanke ich hilfreiche Anregungen beim Korrekturlesen der Arbeit.

Zuallerletzt richtet sich mein Dankeschön an meine Eltern und meinen Freund. Sie hatten keine Minute Zweifel an meinem Vorhaben, nahmen geduldig Rücksicht und hatten in der ein oder anderen arbeitsintensiven Phase immer aufbauende Worte.

Einleitung

Im Schulbus¹

Die Türen schließen sich.
 Jungen und Mädchen
 drängeln sich nach hinten,
 suchen einen Platz,
 müssen stehen bleiben oder
 quetschen sich in die Bänke,
 machen Hausaufgaben,
 erzählen sich etwas,
 kloppen sich
 im Schulbus.

Es ist Montagmittag 13.00 Uhr. Arbeitsbedingt fahre ich jeden Tag mit einem Linienbus zu meiner Arbeitsstelle. Um diese Uhrzeit bin ich als Erwachsener eine Ausnahme im Bus, der zu 90 % aus Schulkindern besteht.

Der Bus fährt die erste Haltebucht an. Jeden Tag sehe ich Kinder, die kurz vor Einfahrt des Busses auf die Straße geschubst werden, Gerangel an der Haltestelle beginnt. Kleinere Kinder werden an die Seite gedrängt, während die Älteren unter ihnen in den Bus steigen. Nach mehreren Haltestellen findet man in dem Bus gerade noch eine kleine Lücke zum Stehen. Der Zustand ist katastrophal, aber das ist bei Weitem noch nicht das Schlimmste. Was sich jeden Tag in dem Bus abspielt, mag für manche unglaublich klingen: Scheiben werden beschmiert, Kinder stellen sich auf die Sitze, ein Mädchen wird geschubst, stolpert über Rucksäcke und fällt hin. Kinder werden ausgelacht, gehänselt und mit leichten Gegenständen beworfen.

Was im ersten Moment vielleicht noch wie kindlicher Spaß aussieht, ist genauer betrachtet ein ernst zu nehmendes Problem, das sich als Angst und Traurigkeit in Kinderaugen widerspiegelt.

In den letzten Jahren hat sich die Schullandschaft in Deutschland drastisch verändert. Viele kleine Schulen wurden geschlossen und zu großen zentralisierten Standorten zusammengefasst. Das bedeutet, dass jeden Tag viele Kinder in Deutschland ihren Schulweg über eine längere Zeitdauer hinweg mit dem Schulbus bestreiten müssen.²

¹ Aus der Schreibwerkstatt der Klasse 7a Schul-Gedichte (zum Gedicht „Große Pause“, wortstark 7, S. 68) Markus Ossenkop unter <http://www.hi.shuttle.de/hi/hslamspringe/pause.htm>

² vgl. Westfälische Verkehrsgesellschaft mbH unter <http://www.wvg-online.de/publikationen/pdf/schulbussicherheit2003.pdf>

Die Situation die sich mir jeden Tag im Bus bietet, ist längst keine Ausnahme mehr, sondern Alltag in deutschen Schulbussen. Für viele Schüler³ wird die tägliche Fahrt im Schulbus zu einer Belastung. Der Kampf um einen Sitzplatz, das Gerangel und Geschubse im Bus erzeugt bei vielen Frust, Wut und nicht zuletzt auch Aggressionen.

Immer wieder und immer häufiger kommt es im Bus zu Auseinandersetzungen indirekter, verbaler aber auch körperlicher Art. Als *Bullying* bezeichnet man die extreme Form des Tyrannisierens, wobei jüngere, schwach wirkende Kinder von älteren dominanten Schülern erpresst, mit Worten verletzt und unter Druck gesetzt oder aber auch bewusst ignoriert werden. Aus diesem Sachverhalt heraus erscheint es nicht verwunderlich, wenn viele Kinder im Laufe ihrer Schulzeit Angst haben, mit dem Schulbus in die Schule zu fahren.

„Andreas wagt nicht mehr, mit dem Schulbus zu fahren. Er hat Angst vor seinen Mitschülern, die ihn regelmäßig verbal und körperlich attackieren. Einer seiner Peiniger ist als notorischer Störenfried bekannt.“ (Stephan 1999, S. 8).

Je nach Intensität und Dauer der Schikane der Täter sowie der Furcht der Opfer kann sich diese Angst bei den betroffenen Kindern somatisieren. Laut einer Untersuchung von SCHOLZ 2000/2001 (2003) spricht man von dem Störungsbild des *Schulbus-Phänomens*. Kinder klagen früh morgens oder oft auch nach Schulferien und Wochenenden über körperliches Unwohlsein. Ärzte finden in den meisten Fällen keine Ursachen für eine Erkrankung. Grundlage zur Somatisierung der Angst ist die Gewaltanwendung im Bus und das Bewusstsein, diesem nicht Entrinnen zu können. Zudem kommen als Auslöser auch noch schlechte Bedingungen in Schulbussen in Betracht sowie generelle Angststörungen. In Bad Langensalza in Thüringen haben die Untersuchungen von SCHOLZ 2000/2001 (2003) die Produktion eines ganz neuen Bustyps bewirkt, dem so genannten *Dschungelbus*, mit einem positiveren Ambiente, Tischen, Drehstühlen und genügend Freiraum zum Stehen und zum Abstellen der Ranzen.

³ Anmerkung: Ich beziehe mich in meinen Ausführungen jeweils auf beide Geschlechter, es sei denn, eine Differenzierung ist notwendig.

Während Gewalt in der Schule und in den Medien weitgehend Schlagzeilen macht, liefert Gewalt im Schulbus⁴ eine völlig neue Betrachtungsweise. Ganz auf sich alleine gestellt, ohne Anwesenheit eines Erwachsenen müssen sich die Schüler ohne Fluchtmöglichkeit der körperlichen, verbalen oder indirekten Gewalt im Bus hingeben. Gewalt im Schulbus ist ein bisher wenig erforschtes Themengebiet, daher in der Öffentlichkeit weitgehend unbekannt und wird dadurch noch viel zu sehr unterschätzt. Das Schulbus-Phänomen kann zu schwerwiegenden Folgen bis ins Erwachsenenalter hinein führen – bei Opfern als auch Tätern. In einigen Bundesländern hat man sich den Gefahren im Schulbus bereits angenommen und den dringenden Handlungsbedarf erkannt. In Baden-Württemberg riefen im Jahr 2002 Polizei und Grenzschutz das Projekt 'Faires Fahr'n in Bus und Bahn' ins Leben. Dazu wurden insgesamt 250 Fahrzeugbegleiter ausgebildet, die insbesondere in Bussen für einen stressfreien Schulweg sorgen.⁵ Auch in Nordrhein-Westfalen sind seit 1998 durch das Projekt BOGESTRA fast 940 Mädchen und Jungs aus 15 Schulen als Fahrgastbegleiter ehrenamtlich im Dienst.

Nach Angaben der Projektbetreuer haben sich Unfälle und Zwischenfälle in Bussen und an Haltestellen mit Fahrzeugbegleitern deutlich verringert. Die Situation ist entspannter.⁶ Die Idee der Schülerlotsen kommt ursprünglich aus den USA. 1953 wurde der Schülerlotsendienst in Deutschland bundesweit eingeführt, allerdings hauptsächlich um an besonders gefährlichen Stellen der Stadt den Schulweg für Kinder gefahrenfrei zu machen. Heute bewirken sie auch im Schulbus, dass Kinder gewalt- und unfallfrei ihren Schulweg meistern können. Doch was für Charaktereigenschaften weisen Kinder auf, die andere verprügeln, ihnen persönliche Sachen wegnehmen und Spaß daran haben, bei Anderen Angst zu erzeugen? Haben die Opfer etwas an sich, das gerade sie zum Prügelknaben macht, ein bestimmtes Verhalten oder Aussehen? Stellen Alter der Täter und Opfer oder Geschlecht, Dauer der Busfahrt, Erziehung in der Familie oder die eigene Persönlichkeit Einflussfaktoren dafür dar, ob, wie und in welchen Ausmaß Gewalt verübt wird bzw. Gewalt erfahren wird?

Die vorliegende Arbeit macht es sich zur Aufgabe, das Störungsbild des Schulbus-Phänomens genauer zu erforschen. Insbesondere die Typisierung der Charaktere von Tätern und Opfern soll im Vordergrund stehen, mit dem Ziel der Erstellung eines Täter-

⁴ Anmerkung: In der folgenden Arbeit handelt es sich in den Ausführungen von jetzt an um einen reinen Schulbus, keinen Linienverkehr. Grund dafür ist, dass in einem Schulbus keine Erwachsenen anwesend sind – im Gegensatz zum Linienverkehr.

⁵ <http://www.ffibb.com/termin/presseindex.htm>

⁶ <http://www.bogestra.de>

Opfer-Profils. Bisher gibt es dazu keine Literatur. Magisterarbeiten nähern sich einigen Grundfragen des Schulbus-Phänomens an, die in der Arbeit Berücksichtigung finden. Im theoretischen Teil der Arbeit wird daher hauptsächlich Bezug genommen zu Ergebnissen und Befunden über Bullying in der Schule und im Schulumfeld, da es über Bullying auf dem Schulweg, speziell im Schulbus, bisher nur eine einzige Teiluntersuchung von SCHÄFER (1996) gibt, die zeigt, dass Bullying auf dem Schulweg existiert. Nach Angaben von SCHÄFER (1996) wird zu 47,1 % der Fälle im Klassenzimmer, 23,6 % auf dem Schulhof, 17,5 % im Klassenzimmer und 11,8 % an anderen Orten schikaniert. „Schikaniert wird vor allem an unbeaufsichtigten Orten“ (SCHÄFER 1996, S. 703) und deshalb stellt meiner Ansicht nach Bullying auf dem Schulweg eine viel breitere Angriffsfläche für Gewalt dar als in der Schule. Das Nichtvorhandensein von Studien auf dem Teil des Weges, wo Kinder völlig auf sich allein gestellt sind, zeigt, dass es noch nicht als zentrales Thema in der Bevölkerung wahrgenommen wird und der Aufklärung bedarf, denn „gerade auf dem Schulweg kommt es leider immer wieder zu Rempelen, Beschimpfungen und manchmal zu richtigen körperlichen Übergriffen. Der Schülerverkehr in Bussen und Bahnen stellt daher einen wichtigen Bereich der Präventionsarbeit dar.“⁷

Die Dissertation gliedert sich in zwei große Teile: Als Erstes wird ein theoretischer Hintergrund erstellt, um darauf basierend eine Studie, durchgeführt in Thüringen, darzustellen, auszuwerten und zu diskutieren.

Im *ersten Teil* der Dissertation stehen **Begriffsabgrenzungen** von Gewalt, Aggression und Mobbing in Bezug zu Bullying im Vordergrund, um anschließend genauer auf das Schulbus-Phänomen einzugehen. Auf den Aspekt des Bullying wird dabei ausführlicher eingegangen, da er in dieser Arbeit als auch insgesamt als Ursachenzuschreibung Zentralität erhält.

Zur Einführung in das **Schulbus-Phänomen** richtet sich zuerst der Blick auf das Erscheinungsbild sowie auf die Prävalenz der Störung. Anschließend werden mittels Zahlen und Fakten bezüglich der Fahrzeugnutzung *Schulbus* sowie der rechtlichen Grundlagen, die an die Schüler als Fahrgäste, den Busfahrer aber auch an die Einrichtung von Schulbussen generell gestellt werden, in Verbindung zueinander gesetzt. In diesem Kontext spielen auch die aktuellen Bedingungen, die im Schulbus vorherrschen eine Rolle. Damit wird die Basis gebildet, neben Bullying auch andere Ursachen für die Entwicklung von SchulbusAngst zu erörtern. In diesem

⁷ Freller, K.: http://www.km.bayern.de/km/asps/archiv/08_11_coolriders.pdf

Zusammenhang nimmt die Angstproblematik, die ebenfalls als Auslöser bzw. als Folge des Schulbus-Phänomens angesehen werden kann, einen kleinen Abschnitt der Arbeit ein. Bisher unveröffentlichte Ergebnisse aus Masterarbeiten werden ebenfalls zum Gesamtverständnis der Störung beitragen und die gewonnenen Erkenntnisse abschließend abrunden.

Wenn man basierend auf den Grundlagen versteht, was das Störungsbild des Schulbus-Phänomens auszeichnet, und versucht nachzuvollziehen, wie und warum Kinder SchulbusAngst entwickeln, kann man der Frage nachgehen, warum bestimmte Kinder im Sinne des Hauptaspektes des Schulbus-Phänomens – Bullying – Täter sind und welche Kinder warum Opfer dieser Bullies werden. Den Ursachen vorweg wird bei dieser **Täter-Opfer-Typologie** eine Charakteristik sowohl der Täter als auch der Opfer hinsichtlich ihres Persönlichkeitsprofils und ihrem Familienkontext vorgenommen, um daraus mögliche Folgen für die weitere Entwicklung abzuleiten.

Daran anschließend wird die Analyse von Einflussfaktoren, insbesondere von entwicklungspsychologischen Aspekten, der Familie und der Peer-Group eine Rolle spielen, um die Handlungsweise der potenziellen Täter sowie das Warum des Opfertypus zu begreifen – kurz gesagt: weshalb Kinder zu Tätern bzw. zu Opfern werden und eine Angst im Sinne einer Störung entwickeln können. Gleichzeitig liefert diese Betrachtung eine Erklärung für die Prävalenz des Störungsbildes.

Nach der Darstellung eher theoretischer Erkenntnisse, steht im *zweiten Teil* der Arbeit die Analyse der Ergebnisse der **Studie** an drei verschiedenen Schultypen im Mittelpunkt der Betrachtung und stellt eine Verbindung zur Praxis her.

Einleitend in den zweiten Themenkomplex wird das Untersuchungskonzept dargestellt. Dabei werden Einblicke in die Planung und Durchführung der Studie, die untersuchte Stichprobe und die Erhebungsmethode gegeben.

Aus den im Theorieteil aufgetauchten Fragen ergeben sich die abgeleiteten wissenschaftlichen Fragestellungen und Forschungshypothesen. Sie sollen zeigen, welche neuen Erkenntnisse aufkommen und ob alte in der Literatur vertretene Betrachtungsweisen gehalten werden können. Besonders zentral ist ein Vergleich der Befunde zu Bullying in der Schule hinsichtlich Alter, Geschlecht und Schultyp, da Bullying auf dem Schulweg bisher keine Resultate in Studien liefert.

Aus den Ergebnissen erfolgt eine Analyse, wie Bullying im Schulbus zu definieren ist. Angaben zur Familiensituation und zur eigenen Persönlichkeit stellen die soziale Sicht hinsichtlich der Typisierung von Tätern und Opfer dar.

Allerdings ist der größte Schwerpunkt darin zu sehen, aus all den Analysen ein Täter- und Opferprofil zu erstellen, um in Zukunft schneller und besser intervenieren zu können. Es soll helfen zu verstehen, warum manche Kinder mehr und manche weniger betroffen sind.

Vielleicht zeigt es aber auch, dass es gar keine typischen Eigenschaften und Merkmale gibt, dass jeder betroffen sein kann von:

Bullying auf dem Schulweg: Das Schulbus-Phänomen.

I Theoretischer Hintergrund

I. 1 Begriffsklärung

I.1.1 Aggression – Gewalt – Mobbing: Abgrenzung zum Bullying

„Für viele Kinder ist es die Hölle, jeden Tag haben sie Angst vor Prügel und Spott.“⁸

„Wie aus heiterem Himmel schlugen zwei 13- oder 14jährige Mädchen an einer Bushaltestelle mit maßlosem Zorn auf einen Mitschüler ein (...).“⁹

"Die Gewalt macht vor den Toren unserer Schulen nicht halt: Wir registrieren die gesamte Palette der Gewaltdelikte: von Mobbing über Körperverletzungen, Sachbeschädigungen bis hin zu Erpressungen und Raubstrafaten. Fast hat es den Anschein, dass es 'in' ist, Konflikte mit Gewalt zu lösen." ¹⁰

Es ist sicherlich schwer, im Deutschen eine Grenze zu ziehen, wo Aggression anfängt und wo Gewalt aufhört, was Mobbing bedeutet und wo der Unterschied zum Bullying liegt. Daher soll im Folgenden zunächst ein Überblick über die Begrifflichkeiten gegeben werden, die im Hinblick auf das Schulbus-Phänomen entscheidend sind, damit später darauf rekurriert werden kann. Die diversen Ursprungs- und Entwicklungshypothesen, im Speziellen bei der *Aggression* sollen im Rahmen dieser Arbeit außen vor gelassen werden.

I.1.1.1 *Aggression und Aggressivität*

Laut Evolutionstheorien gehören Aggressionen zum angeborenen Gut eines jeden Menschen. *Aggression*, aus dem lateinischen von *aggredi* abgeleitet, was soviel wie „herangehen, sich bemächtigen heißt“ (Kassis 2003, S. 54), gehört demzufolge zu unserer Grundausrüstung. Nach PETERMANN (1996) zählen zum Begriff der *Aggression* im normalen Gebrauch positive Eigenschaften wie Selbstsicherheit oder Willensstärke, eingesetzt zur Selbstverteidigung. Allerdings ist diese Art der Aggression meist unbewusst. Aggression im negativen Sinne fällt erst auf, wenn sie ein konstruktives Element menschlichen Verhaltens darstellt: Kinder, die durch ihre Aggressivität stören, unkontrolliert ihre Aggressionen einsetzen.

Aggression im Zusammenhang mit störendem Sozialverhalten, wie es im ICD-10 klassifiziert ist, bezeichnet „nicht gemeinnütziges Verhalten mit schädigenden

⁸ <http://www.spiegel.de/unispiegel/schule/0,1518,265736,00.html>

⁹ Hurrelmann et al. 1999, S. 7

¹⁰ <http://www.polizei.propk.de/presse/pressemitteilungen/2004/gewaltpraevention/>

Absichten und Folgen, das sich in vorsätzlich-zielgerichteten Schadenszufügungen wie auch in feindseligen Einstellungen und Stimmungen darstellen kann“ (Dann 1972, zit. in Merkens 1989, S. 7). „Nach einer Studie im Auftrag des Bundeskriminalamtes werden etwa fünf Prozent aller deutschen Schüler häufig und regelmäßig aggressiv.“¹¹ Aggression bezieht sich auf feindseliges Verhalten, das die eigenen Interessen, auf Schaden anderer durchzusetzen versucht. Dies kann durch körperliche, verbale oder indirekte Art erfolgen. In diesem Hinblick werden häufig Schläge als körperliches Mittel, Hänseleien, Beschimpfungen oder Erpressung als verbale Aggression oder Gerüchte indirekt verwendet. Doch was ist das Ziel? In der Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie ist man sich einig, dass das Durchsetzen eigener Wünsche und Interessen, die mit Wünschen anderer im Konflikt stehen, Beachtung durch andere finden oder Vergeltung erlittener Aggressionsakte, Auslöser für aggressives Verhalten sind, oftmals mit dem Ziel, das eigene Selbstwertgefühl zu steigern. In Verbindung mit dem Begriff *Aggression* wird oft der Terminus *Gewalt* assoziiert. Während manche Autoren Gewalt und Aggression in ihrer Literatur als ein und denselben Begriff verwenden, verweisen ZIEGLER/ZIEGLER (1997) darauf, dass im Alltagsgebrauch aber auch in der Wissenschaft die beiden Begriffe nicht einheitlich benutzt werden. Gibt es also unterschiedliche Definitionen zwischen Aggression und Gewalt oder ist ihre Verwendungsweise eher fließend?

1.1.1.2 Gewalt

„Kaum ein Thema betrifft uns unmittelbarer,
wühlt Gefühle wie Angst, Abscheu, Ohnmacht, aber auch Wut und Machtphantasien
so stark auf wie das Thema Gewalt.“¹²

Nach SCHEITHAUER et al. (2003) ist Gewalt eine Unterform aggressiven Verhaltens. In älterer Fachliteratur bezog sich Gewalt ausschließlich auf physische Gewalt und auch heute noch steht der Begriff *Gewalt* überwiegend mit körperlichen Schlägen in Verbindung. Die Bundeskommission der Bundesregierung definiert „Gewalt als die zielgerichtete, direkte physische Schädigung von Menschen durch Menschen sowie den körperlichen Angriff auf Sachen“ (Wöbken-Ekert 1998, S. 16). Sowohl ZIEGLER/ZIEGLER (1997) als auch WEISSMANN (2003) sehen in Gewalt im engeren Verständnis unangemessenes physisches Verhalten, im Wesentlichen

¹¹ http://www.medizin-aspekte.de/index.htm?/0903/familie_kinder/schueler_agression.htm

¹² Hurrelmann et al. 1999, S. 8

körperlichen Zwang und körperliche Schädigung. Dabei wendet mindestens eine Person physische Mittel an, um eine andere Person zu schädigen bzw. ihr zu drohen. Demgegenüber legen sie dem Begriff im weiten Verständnis personale Gewalt zugrunde, welche jede ausgeführte aber auch angedrohte Handlung einschließt, die eine andere Person sowohl körperlich als auch seelisch schädigt. Dazu zählen insbesondere psychische, verbale, sexuelle, frauenfeindliche und ausländerfeindliche Gewalt. Recherchen im Internet zeigen, dass *Gewalt* aus dem althochdeutschen Verb walten, bzw. waltan – stark sein, beherrschen – abgeleitet wird. Eine allgemein akzeptierte Definition des Gewaltbegriffs existiert nicht.¹³ BRÜNDEL und HURRELMANN (1997, In: Ziegler/Ziegler 1997) hingegen stellen fest, dass beide Begriffe – Gewalt und Aggression – synonym verwendet werden, auf Grundlage einer gewollt schädigenden Absicht. Ein Problem, das sich ergibt, ist, wo genau fangen Aggression und Gewalt an und wo hören sie auf? Während für die einen massive körperliche Angriffe als aggressiv und gewalttätig gelten, sehen sich andere schon bei einfachen verbalen Andeutungen bedroht. Hier kann auf die Aussage von BRÜNDEL und HURRELMANN zurückgegriffen werden (1997, In: Ziegler/Ziegler 1997): allen Definitionen zu Gewalt und Aggression gemein ist der Aspekt der absichtlichen Schädigung. Aufgrund der Problematik fehlender Grenzen einer Definition der Begriffe Gewalt und Aggression besteht ebenfalls die Schwierigkeit der statistischen Erfassung von Gewaltdelikten, die sich unter anderem auch darin zeigt, dass sich das Rechtsverständnis zum Begriff *Gewalt* im deutschen Recht, insbesondere im Strafrecht, im Laufe der Zeit mehrfach geändert hat.

Nach der dieser Arbeit zugrunde liegenden Definition resultiert Gewalt aus Aggression und ist in der begrifflichen Verwendbarkeit mit schwerwiegenderen brutaleren Vorfällen behaftet. Gewalt – als Begriff für eine Teilmenge von Aggressionen ist, vordergründig physisch. Daher steht im Verlauf der Arbeit der Begriff *Aggression* im Hinblick auf Bullying im Vordergrund und im Zusammenhang mit verbalen, körperlichen und indirekten Taten.

¹³ <http://de.wikipedia.org>
http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_797.html
<http://www.berlinonline.de/berliner-zeitung/archiv/.bin/dump.fcgi/1997/1014/medien/0071/>

1.1.1.3 Mobbing

Im Zusammenhang mit den Begriffen *Aggression* und *Gewalt*, tauchte in vielen Medien Anfang der 90er Jahre vermehrt der Begriff *Mobbing* auf. Wirft man einen Blick ins Fremdwörterbuch, so findet man bei dem Wort ‚Mob‘ den Pöbel (vgl. Fremdwörterbuch 1991, S. 268). Der Begriff *mob*, aus dem Englischen stammend, bedeutet übersetzt tatsächlich soviel wie ‚a group of criminals‘ – eine Bande. Mob als Verb besagt nichts anderes als über jemanden herzufallen.

Ursprünglich wurde der Begriff von Konrad LORENZ im Zusammenhang mit dem Angriff mehrere Tiere auf ein anderes verwendet. In den 60er Jahren übernahm HEINEMANN den Begriff, um damit das Verhalten von schikanierenden und angreifenden Schülern zu definieren.¹⁴ Ende der 80er Jahre etablierte sich der Begriff *Mobbing* nach LEYMANN (1993) als Ausdruck von Schikane in der Arbeitswelt: „Der Begriff Mobbing beschreibt negative kommunikative Handlungen, die gegen eine Person gerichtet sind“ (Leymann 1993, S. 21). Auch nach DAMBACH (2003, S. 507) ist klar und lange bekannt, „dass es Mobbing in der Arbeitswelt gibt, dass solche Vorgänge auch unter Kindern und Jugendlichen auftreten, wird erst seit kurzer Zeit wahrgenommen.“ Nach Angaben des ZDFratgeber ist Mobbing die Vorstufe zu handgreiflicher Gewalt, die im Berufsleben zum Alltag gehört und auch in Schulen üblich wird.¹⁵ Mobbing als Form offener Gewalt hat das Ziel, einen Schüler sozial auszugrenzen, Angst zu schüren und Macht zu demonstrieren. Aus Gehässigkeiten und dummen Sprüchen werden Telefonterror, Auflauern und Drohungen. Andererseits wird auch oft bewusst ignoriert, Gerüchte werden verbreitet und so versucht, das Selbstbewusstsein zu verletzen. Im schlimmsten Fall wird körperliche Gewalt angedroht. Demzufolge scheint Mobbing sich heute nicht mehr nur auf verbale Formen zu beschränken, wie es in der Definition bei LEYMANN (1993) noch herauszulesen war. Wie man ebenfalls sieht, ist der Gebrauch des Begriffs *Mobbing* genauso vielseitig einsetzbar wie der von Aggression oder Gewalt. Während Mobbing oft in der heutigen Literatur nur in Verbindung mit dem Berufsleben gebracht wird, ist in zahlreichen Zeitschriften und Internetartikeln immer wieder zu lesen: „Mobbing in der Schule“, „Wenn Kinder Kinder mobben“ oder „Mobbing unter Schülern“. Nach DAMBACH (2003) führt die vielfache Verwendung des Begriffs zu Konflikten, da er oft zu Unrecht gebraucht wird: „Von Konrad Lorenz ausgehend soll mit „Mobbing“ bezeichnet

¹⁴ <http://www.wertvoll-medien.de/reports/mobbing.html>

¹⁵ <http://www.zdf.de>: Dauerangst in der Schule

werden, wenn eine Mehrheit einer Gruppe sich über eine längere Zeit in Sprache und Verhalten aggressiv, ausschließend oder herabsetzend immer gegen denselben Einzelnen (oder einige wenige) richtet.“ (Dambach 2003, S. 507).

Während sich *Mobbing* überwiegend innerhalb Europas in deutschsprachigen und skandinavischen Ländern durchgesetzt hat, ist es im angelsächsischen Raum fast unbekannt. Dort wird anstelle von Mobbing der Begriff *Bullying* verwendet, im Deutschen spricht man von Schikanieren. Auch ALEXANDER (1998, S. 9) schreibt in ihrem Buch: „Die Bedeutung der englischen Wörter „to bully“ – einschüchtern, tyrannisieren, schikanieren, drangsalieren, unter Druck setzen – entspricht dem, was wir im Deutschen mit dem englischen Lehnwort „mobben“ ausdrücken.“ Eine vergleichende Analyse durch SCHUSTER (1999, S. 180) zeigt ebenfalls, „dass es sich bei Mobbing am Arbeitsplatz um das gleiche Phänomen handelt, welches im Kontext der Schule Ende der 70er Jahre entdeckt und untersucht wurde – und mit Bullying (...) bezeichnet wurde.“ Im Gegensatz zum Mobbing, das DAMBACH (2002) auch als Psychoterror einer Gruppe gegen einen Schüler bezeichnet, richtet sich die Schikane beim Bullying nur meist von einem einzigen Täter ausgehend gegen ein Opfer.

Damit komme ich nun zu dem Begriff, den ich als Titel meiner Arbeit gewählt habe und auf den ich mich im Text immer wieder berufe. Die Erklärung der Begrifflichkeiten *Aggression*, *Gewalt* und *Mobbing* stehen dabei in direktem Zusammenhang – Bullying beinhaltet Aggressionen, drückt Gewalt aus und wird viel als Synonym für Mobbing verwendet – dennoch gibt es eine klare Grenze zu ziehen.

I.1.2 Bullying – Das Quälen von Mitschülern

Artikel 1 des Grundgesetzes: Die Würde des Menschen ist unantastbar.

„Für viele Kinder wird der Gang zur Schule immer mehr zur täglichen Qual. In England wurde die 15-jährige Natasha Jackmann unlängst mit einer Schere attackiert und schwer im Gesicht verletzt.“¹⁶

Dieser Bericht im ZDF am 16. 11. 2005 sorgte vielerseits für Aufregung und bringt ein Problem nahe, auf das heute immer noch zu viele Lehrer, Eltern und Außenstehende wegblicken und sich nicht betroffen fühlen. Dabei wird nach SCHÄFER (1996) eines von 10 Kindern regelmäßig schikaniert. Bullying kann laut SCHEITHAUER (2003) als Spezialfall aggressiven Verhaltens angesehen werden. Wie der Fall aus England zeigt, werden beim Bullying einer Person absichtlich Verletzungen zugefügt. Das betroffene Opfer ist dabei weitestgehend bekannt und nicht eine willkürliche, fremde Person. Das

¹⁶ <http://www.heute.de/ZDFheute/inhalt/27/0,3672,2397179,00.html>

charakteristische beim Bullying ist das Ungleichgewicht der Kräfte, das heißt, es besteht ein Unvermögen des angegriffenen Opfers (victim) gegenüber dem Täter (bully) sich zu wehren. Demzufolge spricht man nicht von Bullying, wenn Kinder einander hänseln, miteinander streiten oder kämpfen, aber psychisch und physisch etwa gleich stark sind (vgl. Alsaker 1999).

„Bullying beschreibt das aggressive, wiederholte Schikanieren Schwächerer, ohne dass das Opfer dazu einen Anlass gegeben hat.“ (Seiffge-Krenke 2005, S. 10).

In Studien von SCHUSTER (1997b; 1999) finden sich empirisch signifikante Zusammenhänge, dass annäherungsweise alle schikanierten Kinder und Jugendlichen gleichzeitig auch abgelehnt sind – Ablehnung also eine erforderliche, aber nicht ausreichende Bedingung von Bullying darstellt. Damit aus Ablehnung Bullying resultiert, müssen zusätzliche Faktoren wirksam werden. Auch wenn es Überschneidungen zum Aggressions- und Gewaltbegriff gibt, denn Bullying beinhaltet in seiner Form sowohl aggressives Verhalten als auch Gewalt, ist eine Differenzierung wichtig und notwendig. Beim Bullying handelt es sich um wiederholt ausgeführte Handlungen von einem Täter gegen ein und dieselbe Person über einen längeren Zeitraum mittels eines breiten Verhaltensspektrums (vgl. Olweus 1993). In diesem Zusammenhang ist ganz klar die Grenze zu ziehen zwischen kindlichen Tobspielen, Necken oder Belästigung. Auf der Grundlage von diesem Verständnis von Bullying, stellt sich die Frage, wie sich Bullying äußert. Also was genau sind die Erscheinungsformen dieser Schikane und welche Rolle spielen Alter, Geschlecht und Schultyp in diesem Zusammenhang? Um diesen Fragen nachzugehen, versuche ich im Folgenden Ergebnisse aus bisherigen Untersuchungen zu diesem Thema darzustellen. Die Erforschung des Phänomens *Bullying* wurde erstmals durch die Veröffentlichung von Studien durch OLWEUS (1993) Ende der 70er Jahre bekannt. In der deutschen Forschung fehlte lange Zeit eine Auseinandersetzung mit dem Thema.

1.1.2.1 Erscheinungsformen von Bullying

Laut ALSAKER (2003) ist Bullying eine spezielle Form der Gewalt, die viele Erscheinungsformen besitzt. Schikaniert wird oft an unbeaufsichtigten Orten, wobei das Klassenzimmer und der Schulhof nach einer Untersuchung von SCHÄFER (1996) zu den typischen und am häufigsten bekannten Orten zählen. Dennoch gibt es in dieser Untersuchung auch einen stabilen Zusammenhang von aktiver Schikane im erweiterten Schulumfeld – auf dem Schulweg – zu dem auch der Transfer mit dem Schulbus zählt.

Nach SCHÄFER (1996) berichteten in der Studie von den 392 Schülern 22,6 % von Hänseleien, 15,8 % von Gerüchten die verbreitet wurden, weitere 15 % deren Sachen entwendet wurden, 9 % der Schüler, die dumme Sprüche über sich ergehen lassen mussten, 7,9 % die körperlich angegriffen wurden, 5,6 % der Schüler beklagten völlige Ignoranz und 3,8 % wurde gedroht. Tatsächlich kann man diese Aussagen aus der Studie heranziehen und im Hinblick auf Untersuchungen von OLWEUS (1993) die Einteilung treffen, dass Schüler heute direkt oder indirekt Aggressionen ihrer Mitschüler ausgesetzt sind.

Im Einzelnen bedeutet das: Bullying kann auf *physische*, *verbale* und *indirekte* Art und Weise erfolgen. **Physisches Bullying** erfolgt meist in Form von Stoßen, Schlagen, Prügeln oder Schubsen, aber auch an den Harren ziehen, Anspucken, ein Bein stellen oder mit Dingen beworfen zu werden gehört dazu. Gegenüber der körperlichen Aggression findet **verbales Bullying** einerseits durch Worte und zum anderen durch Erpressung statt. Dabei wird den Opfern gedroht, sie werden gehänselt, ausgelacht, beleidigt, Grimassen werden geschnitten, mit einem Ziel: Erniedrigung. Physische und verbale Formen der Gewaltanwendung stellt eine offen sichtbare, direkte Art dar, wohingegen beim **indirekten Bullying** Außenstehende keinen Einblick ins Geschehen haben, denn die Opfer werden bewusst von den bullies ignoriert, man setzt sich von ihnen weg, sie werden aus der Gruppe ausgeschlossen und es werden Gerüchte in Umlauf gebracht. Indirektes Bullying bezeichnet ein Verhalten, „das die Beziehungen einer Person zu Gleichaltrigen oder die Gefühle der sozialen Zugehörigkeit und Akzeptanz beschädigt“ (Werner et al. 1999, S. 154). Bislang standen in der Bullying-Forschung die offenen Verhaltensweisen im Vordergrund. Erst seit kurzem werden auch subtilere, verdeckte Formen berücksichtigt. Doch in welcher Weise Schüler auch schikaniert werden, es hinterlässt Spuren. Die Angst in die Schule zu gehen steigt, das Selbstwertgefühl nimmt ab, nicht zuletzt enden Opfer von Bullying auch in depressiven Verstimmungen. In einer Studie in England mit 331 Schülern konnte sogar gezeigt werden, dass die Folgen von verbalen Bullying größer sind als beispielsweise bei körperlichen Übergriffen, was sich auch darin widerspiegelt, dass in der Studie von SCHÄFER (1996) in 68 % der Fälle keine physischen Aggressionen vorlagen.

„Wird ein Kind systematisch ausgegrenzt und abgewertet, kann dies nicht nur die Entwicklung seines Selbstwertgefühls erheblich beeinträchtigen, sondern auch zu psychischen Symptomen führen (...).“¹⁷

¹⁷ http://www.mobbing-web.de/html/Bullying_schueler-mobbing_in.html

1.1.2.2 Altersaspekte

Bullying äußert sich entsprechend dem Alter und Entwicklungsstand des Kindes oder Jugendlichen unterschiedlich. Bei der Betrachtung des Altersaspekts gilt es zwei Sachverhalte ins Auge zu fassen: zum einen die Abhängigkeit des Alters in Bezug auf die Auftretenshäufigkeit von Bullying und zum anderen in welcher Art und Weise sich die unter I.1.2.1 dargestellten Erscheinungsformen im Hinblick auf das Alter interpretieren lassen. In der nachfolgenden Tabelle sind internationale Studienbefunde zusammengefasst worden, die sehr gut veranschaulichen, wie die Auftretenshäufigkeit von Bullying hinsichtlich des Alters verteilt ist.

Tabelle 1: Studienbefunde Auftretenshäufigkeit von Bullying
(Scheithauer et al. 2003, S. 41)

Autoren	Land	N	Alter	Bullies* %	Victims* %
Borg (1999)	Malta	6.282	9–14 Jahre	27,3	32,1
Fonzi et al. (1999)	Italien	4.691	Grundschulalter	10,8	17,5
			Jugendalter	8,1	9,5
O'Moore et al. (1997)	Irland	20.442	Grundschulalter	1,4	4,3
			Jugendalter	0,9	1,9
Whitney & Smith (1993)	England	6.758	Grundschulalter	4	10
			Jugendalter	1	4

* Ein- oder mehrmals die Woche Opfer bzw. Täter von

Laut ALSAKER (2003) werden Jüngere öfter von Älteren schikaniert, denn „jüngeren Kindern fehlt es an Widerstandskraft“ (Erbe 1994, S. 46), was im Zusammenhang mit dem angesprochenen Kräfteungleichgewicht zu erklären ist. Die Tabelle zeigt deutlich, dass in allen Ländern Schüler im Grundschulalter häufiger Opfer von Bullying sind als Jugendliche. Demzufolge nimmt die Auftretenshäufigkeit als Opfer von Schikane mit dem Alter ab.

Als Gründe für den Rückgang von Bullying mit steigendem Alter nennen MADSEN & SMITH (1993, In: Scheithauer 2003) zahlreiche Gründe:

- § Jüngere Kinder haben im Umfeld eine höhere Anzahl älterer Schüler von denen sie viktimisiert werden können.
- § Die Anzahl älterer Mitschüler nimmt mit steigendem Alter ab.

- § Jüngere Kinder verfügen aufgrund ihres Entwicklungsstandes noch nicht über entsprechende Fertigkeiten und Durchsetzungsvermögen, um mit Viktimisierungen umzugehen. Mit zunehmendem Alter steigt die Vulnerabilität.
- § Jüngere Kinder wissen noch nicht, dass man andere Kinder nicht viktimisiert.

Auch in der bereits vorgestellten Studie von SCHÄFER (1996) spiegelt sich diese Tatsache wieder. In Abhängigkeit vom Alter wurden Schüler im 6. Schuljahrgang als auch im 8. Schuljahrgang zu ihren Erfahrungen von Bullying befragt. Dabei zeigte sich, dass die Schüler der 6. Klasse öfter Opfer von Bullying wurden (15 %) als die Schüler der 8. Klasse (10 %). Im Hinblick auf die Täterrolle gaben 10 % der Schüler der 6. Klasse an, andere Schüler zu schikanieren, im Vergleich dazu 24 % der Schüler der 8. Klasse. Während also die Auftretenshäufigkeit als Opfer von Bullying mit zunehmendem Alter sinkt, steigt die Anzahl der Schüler, die andere schikanieren, in der Studie von SCHÄFER (1996) an. Dieser Sachverhalt wird allerdings in den Studienbefunden in Tabelle 1 nicht deutlich. Nach Ansicht von OLWEUS (1995) reduziert sich absolut gesehen mit zunehmendem Alter das Auftreten von Bullying. Ein Vergleich internationaler Befunde variiert stark, je nach Verwendung des Erhebungsverfahrens, der Stichprobenszusammensetzung und der Nationalität. Ausgehend vom Entwicklungsstand des Kindes bzw. des Jugendlichen lässt sich in Anbetracht der Erscheinungsformen von Bullying nach CRICK et al. (1999, In: Jugert et al. 2000) die Aussage treffen, dass mit zunehmendem Alter die Äußerungsformen von Bullying subtiler und komplexer werden. Mit steigendem Alter greifen laut POPP (2002) Schüler anstelle von körperlicher Gewalt eher zu psychischen Formen wie zum Beispiel verbale Ausdrucksformen. Verantwortlich dafür sind laut der Entwicklungspsychologie Strategien der Konfliktbewältigung. Da bei Kindern im Grundschulalter verbale Fertigkeiten fehlen, erfolgt Bullying in dieser Altersstufe sehr oft körperlich-aggressiv. Im Jugendalter besitzt man die Fertigkeit und das Bewusstsein, andere auch verbal und indirekt verletzen zu können. Auch SCHEITHAUER (2003) berichtet im Kontext der Aggressionsforschung von körperlicher Gewalt bis zum Alter der Pubertät hin. Ältere Schüler provozieren verbal oder indirekt. „Körperliche „verrohte“ Gewalttätigkeiten nehmen mit zunehmendem Alter ab.“ (Scheithauer 2003, S. 42.

Nicht nur das Alter auch das Geschlecht bietet hinsichtlich Auftretenshäufigkeit und Erscheinungsformen Unterschiede, die nun näher betrachtet werden sollen.

1.1.2.3 Geschlechtsspezifische Unterschiede

Mädchen sind freundlich, anständig, brav, sorgen für andere und zeigen keine körperlichen Aggressionen. Jungen zeichnen sich durch Stärke, Kraft und Durchsetzungsfähigkeit aus und: Jungen sind aggressiver als Mädchen. Das sind laut POPP (2002) die typischen Geschlechtsstereotypen. Tatsächlich gehen Jungen und Mädchen mit Aggression unterschiedlich um und sind auch in verschiedenem Ausmaß davon betroffen (vgl. Weißmann 2003). Nach einer Studie von KRAAK (1997) sind mehr Jungen als Mädchen sowohl als Täter als auch als Opfer am Bullying beteiligt. Auch OLWEUS (1996, In: Alsaker 2003) spricht davon, dass Jungen dem Plagen als Opfer höher ausgesetzt sind – zwischen 7. und 9. Klasse dreimal mehr als Mädchen – aber auch die Täterrolle zur Mehrzahl von Jungen belegt ist. In einer norwegischen Studie von OLWEUS (1996 vgl. Alsaker 2003) an der 715 Schulen und 13.000 Schüler beteiligt waren, bestätigte sich mittels Fragebogenerhebung der geschlechtsspezifische Befund der Opferrolle von Jungen.

Der Grund für die Unterschiede in der Entwicklung aggressiven Verhaltens beim Geschlecht liegen nach PETERMANN/PETERMANN (2000) in der Geschlechtersozialisation, nämlich darin, dass Eltern unterschiedlich auf aggressives Verhalten bei Jungen und Mädchen reagieren und damit unterschiedliche Sozialisations- und Erziehungspraktiken zum Tragen kommen. Auch ALFERMANN (1996) schließt sich den Erläuterungen geschlechtsspezifischer Sozialisation von PETERMANN/PETERMANN (2000) an. Die an Jungen und Mädchen unterschiedlich gestellten Rollenerwartungen äußern sich in einer verschiedenen Persönlichkeitsentwicklung. ABERLE/NAEGELE (vgl. Keller 1979) zeigten mittels einer Studie auf, dass Väter ihre Söhne als stark, durchsetzungsfähig und ehrgeizig beschrieben, wohingegen Mädchen niedliche und weiche Zuschreibungen erhielten. Genau in diesem Sinne verhält es sich mit Emotionen. Während Jungen gegenüber Mädchen durchaus hart und aggressiv sein dürfen, ist es ihnen weniger erlaubt Gefühle zu äußern. Das führt dazu, dass Jungen und Mädchen unterschiedliche aggressive Erscheinungsweisen zeigen. Sowohl SCHUSTER (1997a) als auch SCHEITHAUER et al. (2003) weisen in ihren Untersuchungen darauf hin, dass die Geschlechter zum überwiegenden Teil homogen schikanieren – Mädchen greifen kaum männliche Opfer an und werden selbst weitestgehend von Täterinnen, maximal geschlechtsgemischten Gruppen attackiert. Eine andere Erfahrung hinsichtlich der Auftretenshäufigkeit von Bullying abhängig vom Geschlecht liegt durch SCHUSTER (1997a, S. 316) vor: „Die

Prävalenz von Bullying unterscheidet sich nicht in Abhängigkeit von Alter und Geschlecht: Jungen sind nicht konsistent häufiger in Bullying involviert als Mädchen. Obwohl man einen solchen Geschlechtseffekt aufgrund der bekannt höheren Aggressivität von männlichen Personen erwarten könnte, zeigt sich über verschiedene Studien hinweg nur eine schwache, nicht signifikante Tendenz.“ SCHUSTER (1997a) geht davon aus, dass die Auftretenshäufigkeit nichts mit dem Geschlecht zu tun hat, wohl aber die Form der Angriffe sich differenziert darstellt. Das bedeutet, Jungen und Mädchen wählen andere Verhaltensweisen um ihre Aggression in Form von Bullying zum Ausdruck zu bringen. Nach WERNER et al. (1999) ist die Betrachtung der Ausdrucksformen deshalb entscheidend, weil sie, genau wie SCHUSTER (1997a), die in früheren Konzepten die gängige Annahme in Frage stellt, Mädchen sind weniger aggressiv als Jungen. Ihrer Meinung nach basierte die Geschlechterforschung um Aggressivität überwiegend auf physischer und verbaler Gewalt – Täter- und Opferpotenzial: Jungen. Mädchen neigen aber zu einer ganz anderen Art zu schikanieren, die in neueren Untersuchungen mehr und mehr Berücksichtigung finden muss:

Fallbeispiel 1: „Der 13-jährige Daniel wurde bereits Opfer von gewalttätigen Jugendlichen auf dem Pausenhof und im Schulbus. Mitschüler haben ihn auf die Straße geschmissen und dann versucht, ihn in eine Mülltonne zu stopfen.“¹⁸

Fallbeispiel 2: Susanne (14) berichtet: „Hauptsächlich ist es ein bestimmtes Mädchen namens Leyla, das immer Gerüchte verbreitet, sie beschimpft und über sie lästert. Sie wird von ihren Mitschülerinnen gemieden, und keiner will mehr mit ihr reden.“¹⁹

Die Fallbeispiele sollen verdeutlichen, was in der Literatur an Ergebnissen vorliegt: Jungen wählen physische, direkte Formen aggressiven Verhaltens, Mädchen bevorzugen die sozial-manipulative, indirekte Art des Bullying (vgl. Kraak 1997; Schuster 1997; Scheithauer et al. 2003). Das bedeutet, Mädchen verletzen ihre Opfer weitestgehend, indem sie Gerüchte verbreiten, das Opfer beleidigen, abwerten, lästern oder es völlig ignorieren. „Jungen setzen eher und verstärkt direkt physisches Bullying oder direkt verbale Kränkungen ein, um die soziale Degradierung des Opfers zu erreichen und Dominanz zu erlangen.“ (Schäfer/Korn 2001, S. 236). SCHEITHAUER

¹⁸ <http://www.heute.de/ZDFheute/inhalt/24/0,3672,2111928,00.html>

¹⁹ http://mobbingzirkel.emp.paed.uni-muenchen.de/secure/kollegiale_beratung/fall5.htm

(2003) nimmt zusätzlich in seine Überlegungen den Aspekt auf, dass die Ausdrucksform von Bullying entscheidend auch vom Geschlecht des Opfers abhängig ist. Mädchen üben gegenüber Jungen genauso oft physische und verbale Aggressionen aus, wie Jungen die Jungen schikanieren. Demgegenüber finden in Mädchen-Mädchen-Dyaden eher indirekte Ausdrucksformen Gebrauch. Werden bei der Definition von Bullying die Formen des schädigenden Verhaltens, die für beide Geschlechter typisch sind, ausgedehnt, zeigt sich, dass Mädchen und Jungen annähernd gleich aggressiv sind (Werner et al. 1999). Mit anderen Worten, das Ausmaß der Aggressionsunterschiede beim Geschlecht verwischt bei der Verwendung verschiedener Ausdrucksformen. Eine mögliche Erklärung für die Verwendung des unterschiedlichen Verhaltensrepertoires in Bezug auf Bullying findet sich in der Betrachtung gruppenspezifischer Prozesse. SCHEITHAUER (2003) geht davon aus, dass die Struktur von Mädchen- und Jungengruppen verschieden ist. Freundschaften unter Mädchen sind geprägt von Vertrautheit, Gesprächen, also verbalem Austausch über Emotionen. Sozialmanipulatives Verhalten bzw. indirektes Bullying schädigt weibliche Opfer demnach am meisten. Jungen dagegen halten sich gerne in großen Gruppen auf, die weniger intensiv sind. Persönlicher Austausch findet da eher weniger statt. Es kommt hier mehr auf Dominanz innerhalb der Gruppe an. „Die Form aggressiven Verhaltens scheint somit für Jungen und Mädchen vor dem Hintergrund ihrer psychosozialen Entwicklung unterschiedliche Funktionen einzunehmen.“ (Jugert et al. 2000, S. 231).

1.1.2.4 Schultypspezifische Befunde

„Mobbing kommt täglich und an jeder Schulform vor.

Von Mobbing ist keine Schulform ausgeschlossen. Das kommt an Hauptschulen wie an Gymnasien vor und manchmal schon in den Grundschulen.“²⁰

In der Einleitung habe ich bereits darauf hingewiesen, dass neben dem Alter und dem Geschlecht der Schultyp im Hinblick auf Bullying eine Rolle spielt. Wie auch insgesamt zu diesem Thema sind Befunde dazu rar. Deshalb ist es notwendig, Erklärungen im Zusammenhang mit der Schulform und Aggression zu suchen.

Dass Bullying überall existiert und auch differenziert vom Schultyp keinen Halt macht, ist sicherlich klar, doch in welchem Ausmaß und welcher Form? Ausgehend von der Aussage der westdeutschen Zeitung (siehe oben) variiert nach POPP (2002) die

²⁰ <http://www.westdeutschezeitung.de/sro.php?redid=82771>

Verbreitung gewaltförmiger Handlungen je nach Schulform. Demnach zeigen Gymnasialschüler im Ausmaß weniger körperliche Gewalt als andere Schultypen, wobei Schüler der Sonderschulen das größte Gewaltpotenzial darstellen (Popp 2002). In einer Studie von ROSTAMPOUR/SCHUBARTH (1997) lässt sich noch mal deutlich nachvollziehen, welche Einflussgröße die Schulform in Bezug auf Gewalt darstellt (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Verteilung Gewaltpotenzial nach Schulform

(Rostampour/Schubarth 1997, S. 143)

	Gymnasium	Schulform Mittelschule	Förderschule
Täter	5,2 %	10,1 %	7,7 %
Opfer	6,6 %	6,8 %	11,5 %

Den höchsten Rang in der Häufigkeit der Opferrolle nimmt nach Tabelle 2 eindeutig die Förderschule ein, während insgesamt gesehen, Gymnasialschüler im Vergleich am wenigsten belastet sind. Mittelschulen hingegen stellten in dieser Studie den größten Anteil an potenziellen Tätern. ROSTAMPOUR/SCHUBARTH (1997) erklären den erhöhten Opferanteil in Förderschulen damit, dass die Täter dort aggressiver sind und deshalb mehr Schüler zum Opfer werden. Auch WEISSMANN (2003) liefert ähnliche Ergebnisse: körperliche Aggressionen sind vor allem an Sonder- und Hauptschulen in höherem Maße vertreten als an anderen Schulen. Seiner Meinung nach sind dafür ein geringer Leistungsstatus, eine negative Einstellung zur Schule und weniger Wohlfühl verantwortlich. Ebenfalls zu dieser Bilanz gelangten Befunde aus einer Studie des BKA²¹, demzufolge etwa fünf Prozent der Schüler andere regelmäßig bedrohen oder beschimpfen – Hauptschüler etwas mehr als Gymnasiasten.

„Was die Schulform angeht, bildet sich deren gesellschaftliches Prestige und die damit verbundene soziale Selektion der Schülerschaft recht ungebrochen auch in den Zahlen zur Gewalthäufigkeit ab.“ (Weißmann 2003, S. 34).

Betrachtet man die Auftretenshäufigkeit von Bullying, so ergeben sich auch unter Berücksichtigung des Alters nach SCHÄFER/KORN (2001, S. 237) kaum Unterschiede, denn „der Anteil der Kinder, die in der Grundschule schikaniert werden, ist nicht geringer als der Anteil in weiterführenden Schulen.“ Im Vergleich dazu, zeigt

²¹ <http://www.berlinonline.de/berlinerkurier/archiv/.bin/dump.fcgi/2003/0703/allgemeines/0061/index.html?>

die Tabelle 1 (Aufretenshäufigkeit von Bullying nach Scheithauer et al. 2003) allerdings, dass im internationalen Vergleich Grundschüler den größten Anteil an Opfern von Bullying darstellen. Auch Studien beispielsweise in Berlin bestätigen die Ergebnisse von SCHEITHAUER et al. (2003) in Tabelle 1. Nach Angaben von HÖLSCHER (2005)²² von der Friedrich-Ebert-Stiftung werden an Berliner Schulen rund zehn Prozent der Grundschüler von Mitschülern schikaniert – in den weiterführenden Schulen sind es fünf Prozent. Betrachtet man die Definition von Bullying ist dieser nach zufolge das Ergebnis nicht verwunderlich, wo doch Bullying ein Ungleichgewicht an Kräften zugrunde liegt. Grundschüler sind vom Alter und Entwicklungsstand schwächer und wehrloser – daher als Opfer für ältere Schüler leichte Beute.

Bullying gilt unter anderem als Ursache für das Störungsbild, auf das ich im Folgenden zu sprechen komme: Das Schulbus-Phänomen. Bullying ist, wie sicherlich schon deutlich geworden, bisher nur im Rahmen vom Umfeld *Schule* untersucht worden. Völlig außer Acht gelassen wurde dabei der Weg, den Kinder Tag für Tag alleine gehen, um überhaupt in der Bildungseinrichtung Schule angstfrei zu lernen. Dabei kann Bullying überall stattfinden.

I. 2 Das Schulbus-Phänomen

I.2.1 Definition des Störungsbildes: SchulbusAngst

I.2.1.1 Erscheinungsbild und Prävalenz

Wann hast du dich respektlos behandelt gefühlt?²³

Vorletzte Woche im Schulbus. Mehrere Schülerinnen einer benachbarten Schule haben mich gemobbt. Sie haben sich in den Kurven extra gegen mich fallen lassen und mir mit Holzstöcken, die sie in der Hand hatten, dabei „aus Versehen“ ins Gesicht gestoßen. Zwar nur leicht, aber trotzdem ärgerlich! Und sie haben mich runtergemacht und Dinge gesagt, wie „Igitt“, wenn sie gegen mich fielen. Das finde ich ehrlich gesagt sehr respektlos.

„Das so genannte Schulbus-Phänomen beschreibt ein Störungsbild bei Kindern, die im Schulbus dominanten, meist körperlich und verbal aggressiven Schülern ausgesetzt sind.“ (Scholz 2003, S. 27). Das Schulbus-Phänomen ist demnach eine spezielle

²² <http://www.berlinonline.de/berliner-zeitung/archiv/.bin/dump.fcgi/2005/0919/lokales/0094/index.html?>

²³ <http://www.swr3.de/info/magazin/respekt/stories.html>

Angstform unter der Kinder leiden, die der Definition von SCHOLZ (2003) nach, Opfer von Bullying im Schulbus sind. Neben dieser Ursache als Hauptauslöser der Störung können bei einigen Kindern auch die beengende und erdrückende Situation im Schulbus und daraus resultierende Angstzustände zur Entwicklung des Schulbus-Phänomens beitragen. Aufmerksam wurde SCHOLZ (2003) auf dieses Phänomen im Rahmen der Thematik *Schulangst*. Viele Kinder klagen insbesondere nach den Wochenenden, nach den Ferien und morgens vor der Schule über somatische Beschwerden wie Kopf- oder Bauchschmerzen, fühlen sich krank, erbrechen oder haben Fieber. Ärzte finden oftmals keine Ursachen für die körperlichen Beschwerden und für Psychologen liegt Schulangst auf der Hand. Doch nach SCHOLZ (o. J., In: Strassmann 2004) gibt es viele Kinder, für die der Horrortrip nicht erst in der Schule beginnt und keine Noten oder Leistungsdruck die Angst auslöst, sondern die Fahrt mit dem Schulbus. Wenn man sich auf die unter I.1.2 dargestellten Ausführungen zum Bullying beruft, ist auch klar warum:

„Ich weiß, wie es ist, fertig gemacht zu werden: Jeden Morgen schlagen die älteren Schüler meinen Kopf brutal gegen die Scheibe vom Schulbus. Sie nennen es den Scheibentest“ – und niemand hilft mir!²⁴

Im Schulbus werden kleine und schwache Kinder Attacken älterer oder stärkerer Schüler ausgesetzt. Hier rückt die bereits beschriebene Ungleichmäßigkeit im Kräfteverhältnis wieder in den Mittelpunkt. Hinzu kommt, dass es aus dem Schulbus kein Entrinnen gibt und kein Erwachsener den Opfern zu Hilfe kommen kann. Diese Zwangslage hat für viele neben den psychosomatischen Beschwerden auch zur Folge, dass sie geistig in der Schule kaum noch anwesend sind, gerade zum Ende des Schultages hin, denn alle Gedanken kreisen dann um die Fahrt mit dem Schulbus nach Hause. Der ein oder andere beendet seine Schulstunden nicht selten auch früher, um mit einem Bus eher nach Hause zu fahren – der Versuch, dem Horrortrip auszuweichen.

„Montagsmorgen in einem Schulbus irgendwo im Landkreis Demmin. Heute ist das Gerangel besonders schlimm. Es wird geschoben, gedrängt und gepöbelt. Zwei Jungs haben es wieder einmal besonders auf Andrej abgesehen, den sie abschätzig als »Russenkopf« bezeichnen, der nicht das Recht auf einen »deutschen Sitzplatz« habe. Fast jeden Tag sind er und andere Schülerinnen und Schüler solchen aggressiven Pöbeleien und Schlimmerem ausgesetzt.“²⁵

²⁴ Bravo Nr. 21, S. 61

²⁵ Sell, C. Mobile Hilfe, S. 5

http://www.pds-im-landtag-mv.de/Pro-Zeitung%20MV%202006_4%201.pdf

In Voruntersuchungen von SCHOLZ 2000/2001 (2003) in Thüringen wurde ermittelt, dass etwa 8–10 % der Kinder, die mit dem Schulbus in die Schule gelangen, unter der *SchulbusAngst* leiden. Stellt man sich nun vor, dass in Deutschland rund 3 Millionen Kinder mit dem Schulbus zur Schule gelangen und die Prävalenz von SCHOLZ (2003) auf ein Bundesland begrenzt ermittelt wurde, kann man erahnen, wie hoch diese Auftretenshäufigkeit wohl steigen mag. Weiterhin konnte in dieser Studie bereits erforscht werden, dass dieses Störungsbild vornehmlich beim Wechsel von der Grundschule in eine weiterführende Schule auftritt, da hier die meisten Kinder erstmals wegen der Entfernung auf einen Schulbus angewiesen sind. Für Ältere sind diese Kinder daher ein geeigneter Opfertypus.

„Das Schlimmste, was mir in der Schule passiert ist, war die Geschichte in der 6. Klasse mit dem Schulbus. Dieses Busfahren war oft der reinste Terror, denn in dem Gedränge gab es fast jeden Tag Rangeleien und Kämpfe. Wenn bestimmte Schüler mitgefahren sind, war die Stimmung dann total aggressiv. Ein paar von den Großen haben sich dann immer die besten Plätze gesichert und die Kleinen schikaniert. Als ich meinen Sitzplatz einmal nicht aufgeben wollte, hat mich eine Gruppe von Neuntklässlern mit den Schnüren von meinem Anorak an den Haltestangen festgebunden.“ (Scheithauer et al. 2003, S. 83)

Bullying allein als Auslöser für das Störungsbild zu betrachten, wäre allerdings eine sehr einseitige Darstellung. Der Schulbus an sich, insbesondere im Hinblick auf schlechte Bedingungen des Schülertransportes als auch auf Angststörungen, die in diesem Zusammenhang auftreten können, stellen einen Auslöser für eine erhöhte Angst, mit dem Schulbus zu fahren, dar. Stellen wir uns beispielsweise versperrte Gänge und Türen durch überfüllte Schulbusse vor, wodurch ein schnelles Aussteigen als Fluchtmöglichkeit oder gar Durchkommen zum Busfahrer nicht möglich wird, aber auch, dass dieser dadurch keine Sicht zu den Geschehnissen im hinteren Abschnitt des Busses hat. Der Gedanke, in einem abgeschlossenen Raum keine Möglichkeit zu haben spontan auszusteigen, ruft bei vielen Betroffenen Angstzustände hervor. Bereits in norwegischen Studien konnte gezeigt werden, dass Angststörungen im Zusammenhang mit der Thematik eine große Rolle spielen. Insbesondere Agoraphobie und Klaustrophobie sind bei vielen Betroffenen präsent (Scholz 2003, S. 27). Generell weisen Betroffene des Schulbus-Phänomens ein höheres Angstpotenzial auf als ihre Altersgenossen (siehe dazu 2.1.3).

Im Folgenden wird auf die Situation des Schulweges mit dem Schulbus eingegangen. Speziell dazu stehen rechtliche Grundlagen zur Fahrt mit dem Schulbus den

tatsächlichen Gegebenheiten im Schulbus gegenüber. Anschließend wird der Thematik der Angststörungen Beachtung geschenkt, um zu verstehen, welche Faktoren neben Bullying als Hauptauslöser des Schulbus-Phänomens noch in Betracht gezogen werden müssen.

1.2.1.2 Der Schulweg per Schulbus

In einer internationalen Untersuchung von ELLINGHAUS/STEINBRECHER (1996) wurde unter anderem der Frage nachgegangen, wie Kinder in Deutschland in die Schule gelangen. Die Ergebnisse, in der nachstehenden Tabelle abgebildet, zeigen, dass der Schulweg zu Fuß von der Mehrheit der Schüler passiert wird. Aber was ist mit Schülern, die beispielsweise vom Lande kommen? Hierunter fällt insbesondere der Anteil der 17 % von Schülern, die mit dem Schulbus zur Schule gelangen.

Tabelle 3: Wie gelangen Schüler in Deutschland in die Schule?

(nach Ellinghaus/Steinbrecher 1996, S. 17)

	West	Ost	Gesamt
zu Fuß	49 %	63 %	53 %
mit dem Fahrrad	18 %	14 %	17 %
mit einem Schulbus	19 %	13 %	17 %
mit öffentlichen Verkehrsmitteln	9 %	6 %	8 %
mit dem PKW	5 %	4 %	5 %
	100 %	100 %	100 %
	N = 640	N = 278	N = 918

N gibt jeweils die Zahl der schulpflichtigen Kinder an, über die die Eltern berichten

Millionen Schüler nutzen täglich den Schulbus, was unter anderem auch daran liegt, dass Deutschland derzeit von erheblichen Schulschließungen betroffen ist und die Schüler in weit entfernte Schulen gelangen müssen. Neben Gewalt im Schulbus, der man schutzlos ausgeliefert ist, gibt es noch zahlreiche andere Gefahren, die eine Fahrt im Schulbus zur Qual machen können. Nicht selten liest man in diesem Zusammenhang vermehrt von Schulbusunfällen, die sich ereignen.

Ergebnisse einer Studie des Bundesverbandes der Unfallkassen (2004) zeigen, dass es vier kennzeichnende Gefahrensituationen bei Schulbusunfällen gibt, wobei dem Aufenthalt im Schulbus, der nicht selten durch Gerangel, Geschubse, Geschrei aber auch Gewalt gekennzeichnet ist, die größte Gefahr zukommt:

Tabelle 4: Prozentuale Aufteilung des Schulbusunfallgeschehens 2003 nach Gefahrensituationen

Warten an der Haltestelle	11,51 %
Ein- und Aussteigen	25,15 %
Aufenthalt im Schulbus	59,69 %
Überqueren der Fahrbahn vor dem Einsteigen oder nach dem Aussteigen	3,66 %

Kinder und Jugendliche sind im Schulbus auf die Fahrsicherheit des Fahrzeugführers angewiesen und müssen auf die Fahrtüchtigkeit der Busse vertrauen, aber Kinder und Jugendliche im Schulbus haben auch selber einen großen Anteil daran, dass eine Busfahrt ohne Zwischenfälle abläuft, nämlich durch ihren Umgang und ihr Verhalten im Bus.

Wie in anderen Ländern auch, ist in Deutschland die Teilnahme am Straßenverkehr durch eine Vielzahl von Gesetzen und Vorschriften geregelt, die leider im Alltag eher theoretisch als praktisch ersichtlich ist.

1.2.1.2.1 Rechtliche Grundlagen des Schülertransports

Die wichtigsten bundesweit geltenden Rechtsgrundlagen zum Schülertransport im Schulbus lassen sich in der Straßenverkehrsordnung (StVO), der Straßenverkehrszulassungsordnung (StVZO), der Fahrerlaubnisverordnung (FeV), im Personenbeförderungsgesetz (PBefG) und in der Verordnung über den Betrieb von Kraftfahrunternehmen im Personenverkehr (BOKraft) finden.

Die rechtlichen Grundlagen zum Schülertransport möchte ich zum einen hinsichtlich des Verhaltens von Busfahrer und Fahrgästen betrachten als auch bezüglich der Ausstattung der Busse.

Gemäß §8 BOKraft – Verhalten im Fahrdienst – hat sich „das Betriebspersonal (...) rücksichtsvoll und besonnen zu verhalten“ (Bidinger 1995, S. 47). Im Speziellen gibt es für Schulbusfahrer vom Bundesministerium für Verkehr einen Anforderungskatalog zur Beförderung von Schülern. Hier wird darauf verwiesen, dass Schulbusfahrer eine enorme Verantwortung tragen und daher mit viel Geduld und Ruhe Kindern beispielhaft wirken sollen.²⁶ Der Verzicht auf unnötige Unterhaltungen, insbesondere einzelne Auseinandersetzungen mit Schülern, die den Schulbustransport gefährden können, ist ebenfalls gesetzlich verankert. Laut § 14 Abs. 4 BOKraft hat der Schulbusfahrer das Recht, Schulkinder von der Beförderung mit dem Schulbus auszuschließen, wenn diese ein begründetes unangebrachtes Verhalten an den Tag legen (vgl. Bidinger 1995). Hierzu zählt, dass die Sicherheit und Ordnung im Schulbus seitens der Schulkinder

²⁶ Siehe Ministerium für Verkehr, Energie und Landesplanung des Landes Nordrhein-Westfalen 2003.

gegenüber dem Schulbusfahrer sowie anderen Schulkindern nicht gefährdet werden darf, als auch, dass der Schulbus nicht durch Vandalismus beschädigt wird. Voraussetzung für den Ausschluss, der nur an Haltestellen erfolgen darf und nicht für Grundschüler gilt, ist eine erfolglose Abmahnung des Schülers. Ausgangspunkt für eine Abmahnung im Schulbus ist § 14 Abs. 1 BOKraft zum Verhalten mitfahrender Personen im Bus: „Die Fahrgäste haben sich bei der Benutzung der Betriebsanlagen und Fahrzeuge so zu verhalten, wie es die Sicherheit und Ordnung des Betriebes und die Rücksicht auf andere Personen gebieten. Den Anweisungen des Betriebspersonals ist zu folgen.“ (Bidinger 1995, S. 64). Dabei ist den Fahrgästen laut § 14 Abs. 2 BOKraft insbesondere untersagt, sich während der Fahrt mit dem Busfahrer zu unterhalten, Türen während der Fahrt zu öffnen oder beispielsweise im Bus auf- und abzuspringen. Nach § 14 Abs. 3 BOKraft und sicherlich für den Schülertransport im Schulbus sehr entscheidend sind die Fahrgäste verpflichtet, Durchgänge sowie Ein- und Ausstiege freizuhalten, sich einen festen Halt zu verschaffen und darauf zu achten, dass Kinder nicht auf Sitzen knien oder stehen. Parallel zu dem Anforderungskatalog für Fahrzeugführer gibt es ein Merkblatt für Schüler, die mit dem Schulbus zur Schule fahren (siehe Anhang I). Um zum einen für Sicherheit im Schulbus aber auch an Haltestellen zu sorgen, werden in Deutschland vermehrt Schülerlotsen eingesetzt. Diese ausgebildeten, mindestens 13 Jahre alten Schüler sorgen dafür, dass es an Haltestellen und beim Einsteigen in den Schulbus nicht zu Gefährdungen kommt, aber auch, dass es im Schulbus keine Probleme durch Gedränge oder herumlaufende Kinder gibt (Ministerium für Verkehr, Energie und Landesplanung 2003). Laut Studien in verschiedenen Bundesländern nimmt auch die Gewaltbereitschaft im Schulbus durch die Anwesenheit von Schülerlotsen ab, und die Situation ist entspannter. Im Zusammenhang mit Bullying gilt es in Zukunft an dieser Stelle ganz besonders anzusetzen und rechtliche Grundlagen für schikanierte Kinder im Schulbus voranzutreiben. Doch wie sollten Schulbusse eigentlich beschaffen sein, um auch von ihrer Grundausstattung Kindern ein Mindestmaß an Sicherheit zu gewähren?

Laut Straßenverkehrszulassungsordnung (STVZO) ist in § 34a Abs. 1 die Besetzung und Beschaffenheit von Kraftomnibussen vorgeschrieben: „Es dürfen nicht mehr Personen befördert werden, als im Fahrzeugschein Sitzplätze, Stehplätze und Stellplätze ausgewiesen sind.“ In Abs. 5 heißt es dann weiter: „Für Stehplätze müssen geeignete Halteeinrichtungen in ausreichender Anzahl vorhanden sein. Die Halteeinrichtungen

müssen so beschaffen und angeordnet sein, dass sie auch von Kindern benutzt werden können.“

Ob die Realität allerdings so aussieht wie es in den einzelnen Paragraphen vorgeschrieben ist, bleibt fraglich:

„Aus einem überfüllten Schulbus (...) stürzte ein jugendlicher Fahrgast (17) auf die Fahrbahn und zog sich Kopfverletzungen zu. Vermutlich war der 17-Jährige durch Gedränge und Geschiebe in dem Fahrzeug gegen die hintere Hydrauliktür gedrückt worden, die sich daraufhin aus bisher unbekannten Gründen öffnete. Nach Aussagen von Zeugen sei die Türe des Busses solange von Schülern blockiert worden, bis in dem Fahrzeug kein Nachrücken mehr stattfinden konnte.“²⁷

1.2.1.2.2 Aktuelle Situation des Schülertransfers

Die Praxis zeigt, dass die Bedingungen für Kinder im Schulbus nicht optimal sind. Ärger in der Schule oder zu Hause und dazu noch ein völlig überfüllter Schulbus, Geschrei und Gerangel können dann schnell bei dem einen oder anderen Aggressionen auslösen, die andere zu spüren bekommen.

„Schulbusse sind besonders auf dem Lande oft schon ab der dritten Haltestelle überfüllt. Die Schüler können nur noch in den Gängen stehen. Der letzte Schüler quetscht sich noch gerade so in den Bus hinein, dass die Tür zugeht. An den letzten Haltestellen vor der Schule fährt der Bus oft vorbei, weil wirklich niemand mehr einsteigen kann. In den Bussen selbst herrscht ein fürchterliches Geschubse und Gedränge. Gerade kleinere Schüler werden herumgeschoben und von den älteren Schülern beiseite gedrängt – ein unhaltbarer Zustand. Die Fahrt zur Schule wird so für manchen Fünftklässler zum Horrortrip. Niemand wagt daran zu denken, was passieren würde, wenn der Bus einmal plötzlich bremsen müsste, von einem Unfall ganz zu schweigen.“²⁸

Laut HESSLING (1983) sind aufgeschlitzte Sitze, abmontierte Armlehnen oder bemalte Fensterscheiben kein seltener Anblick in Schulbussen, die auf die Zerstörungslust mancher Kinder Hinweis geben. In einer repräsentativen Studie von DÜRHOlt et al. (1999) wurden Kinder und Jugendliche befragt, was sie auf der täglichen Fahrt mit dem Bus stört. Die folgenden Ergebnisse wurden geliefert:

²⁷ <http://www.ndt.net/home/schulbusse/>

²⁸ http://www.philologenverband.de/Publikationen/presse/20000814/rechts_frameset.htm

Tabelle 5: Dinge, die Schüler im Bus stören
(Dürholt et al. 1999)

Aussagen	Anteil der Schüler mit Antwort: „ja, und es stört mich.“
Im Bus ist es oft dreckig und miefig.	34 %
Der Fahrer ist oft schlecht gelaunt.	28 %
Ich muss während der Fahrt meistens stehen.	25 %
Es gibt zu wenig Platz für meine Schulsachen.	19 %
Ich habe Angst vor Mitschülern.	5 %

Grund für die schlechten Zustände der Schulbusse ist nach HESSLING (1983), dass für den Schulbusverkehr alte Busse genommen werden, die für den normalen Reiseverkehr nicht mehr tauglich sind. Reisebusse oder Linienbusse zum Beispiel haben eine Innenausstattung, die für Schüler völlig ungeeignet ist und den rechtlichen Grundanforderungen nach §34a BOKraft widersprechen. Es ist insgesamt zu wenig Platz, Kinder stehen im Gang und müssen sich am Vordermann festhalten und auf dessen Koordination verlassen. Der Busfahrer hat dadurch kaum Sicht nach hinten oder zur Seite. Besonders in den Wintermonaten sind die Busse mehr als voll. Schüler, die im hinteren Teil des Busses einen Sitzplatz gefunden haben, haben Mühe an einer Haltestelle auszusteigen. In der Studie von DÜRHOlt et al. (1999) beklagten 25 % der Schüler diesen Zustand. Damit wird allmählich deutlich, dass alle in der BOKraft und STVZO verordneten Rechtsgrundlagen kaum Berücksichtigung finden. Generell wird von den Schülern in der Studie all das als störend empfunden, was bereits seit geraumer Zeit auch von Gremien zum Thema *Schülerbeförderung* immer wieder kritisiert wird. Dennoch ändern sich die Zustände nicht. Insgesamt berichteten 5 % der Schüler in der oben vorgestellten Studie von Angst vor Mitschülern im Bus. Damit wird ersichtlich, dass ein dringender Bedarf vorhanden ist, sich den Geschehnissen im Schulbus zu widmen und der dringend Maßnahmen erfordert, wie die bereits erwähnten Aufsichtspersonen im Schulbus oder aber auch den Einsatz von Videotechnik, die unter anderem dem Busfahrer die Möglichkeit geben würde, über einen Monitor das Geschehen im hinteren Verkehrsraum zu verfolgen (vgl. Hessling 1983).

1.2.1.3 Angststörungen

Angst bei Kindern und Jugendlichen ist keineswegs etwas Unnatürliches. Sie gilt als primäre Emotion und stellt für den Menschen ein Warn- und Alarmsystem bei drohender Gefahr dar und dient der Bereitstellung von Abwehr- und Schutzmaßnahmen (vgl. Lempp/Schiefele 1987). Angst gehört damit zur normalen Entwicklung jeden Kindes. Manchmal können aber bei Kindern und Jugendlichen subjektiv Ängste auftreten, ohne dass eine Gefahr droht. Führt dieses Angsterleben dazu, dass keine Kontrolle mehr über die Angst herrscht und die Lebensgestaltung eingeschränkt wird, spricht man von einer *emotionalen Störung*. Angst ist demnach „ein subjektiv erlebter Gefühlszustand, der durch Introspektion erschlossen werden kann und damit nur der erlebten Person zugänglich ist“ (Bach 2004, S. 30).

Ein allgemeingültiges Klassifikationssystem für Angststörungen im Kindes- und Jugendalter gibt es nicht. Im ICD-10 werden emotionale Störungen (F93), die in der Kindheit beginnen, berücksichtigt und in 6 Kategorien eingeteilt (WHO Ausgabe 2006²⁹):

- § Emotionale Störung mit Trennungsangst
- § Phobische Störung
- § Störung mit sozialer Ängstlichkeit
- § Emotionale Störung mit Geschwisterrivalität
- § Sonstige emotionale Störungen
- § Emotionale Störung, nicht näher bezeichnet

Andere in der Kindheit auftretende Ängste, die nicht normaler Bestandteil der psychosozialen Entwicklung sind, werden unter der entsprechenden Kategorie der ‚Neurotischen, Belastungs- und somatoforme Störungen‘ (F40–F48) klassifiziert.

Ängste können frei flottierend, wenig zielgerichtet auftreten, andererseits aber auch durch bedrohliche angstverursachende Situationen oder deren Erwartung, durch Personen, Aussagen, Orte oder Erinnerungen ausgelöst werden. Im Zusammenhang mit dieser Thematik stellen der Schulbus bzw. Personen im Schulbus den Auslöser der Angst dar. Ist die Angst auf eine ganz bestimmte Situation oder einen Ort gerichtet, spricht man in diesem Fall von einer *phobischen Störung* – der „Angst vor und das Vermeiden von Gegenständen, Situationen oder Orten, die keine objektive Gefahr

²⁹ <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/ls-icdhtml.htm>

darstellen“ (vgl. Davison/Neale 2001, S. 149). Phobische Reaktionen sind pathologische Furchtzustände und werden bei Kindern aller Alterstufen angetroffen (vgl. Nissen, 1986). Oft liegt bei phobischen Störungen eine ängstliche aber auch mögliche zwanghafte, hysterische Entwicklung zugrunde. Typisch im Kindes- und Jugendalter sind Trennungsangst, Angst vor Dunkelheit, Gewitter oder bestimmten Tieren. Doch auch Angstformen wie Platzangst, Raumangst oder Soziale Phobie können so starke Furcht auslösen, dass es zur Schulangst kommen kann.

1.2.1.3.1 Agoraphobie

Fallbeispiel: „Andreas, 14 Jahre alt, hat Angst, sich in Menschenmengen aufzuhalten. Er befürchtet, dort bei Gefahr nicht mehr herauszukommen. Da der Schulbus, mit dem er sonst morgens immer zur Schule fuhr, meist sehr voll ist, kann er vor lauter Angst nicht mehr einsteigen, sodass ihn sein Vater nun die 10 km zur Schule fährt.“³⁰

Agoraphobie war ursprünglich die Angst vor dem Überqueren großer, weiter Plätze – daher auch die griechische Ableitung *agora*, übersetzt *Marktplatz*. In der heutigen Praxis wird der Begriff in einem erweiterten Sinn verwendet, für die Angst vor Orten mit großen Menschenmengen, wie es im Fallbeispiel deutlich wird. Dabei entsteht Agoraphobie „aufgrund von Situationen, in denen Flucht oder Vermeidung nicht möglich oder in denen Hilfe im Fall des Auftretens von Paniksymptomen nicht verfügbar ist“ (Schneider 2004, S. 85). Die im ICD-10 klassifizierte phobische Störung (F40.0) beschreibt somit eine Angst, sich beispielsweise in Menschenmengen alleine im Bus aufzuhalten.

Menschen mit einer Angst vor der entsprechenden Situation setzen sich dieser entweder mit starker Verzweiflung weiterhin aus, überstehen die Situation besser mit einer Begleitperson oder versuchen sie ganz zu meiden.

Nach dem DSM-IV ist die Agoraphobie keine kodierte Störung – sie kann mit und ohne Panikstörung auftreten. Anzeichen für eine Phobie können ein Anstieg der Herzfrequenz, des Blutdrucks und der Atemfrequenz sowie Zittern/Frösteln, veränderte Aufmerksamkeit oder Schweißsekretionsbildung sein.

³⁰ Schneider 2004, S. 85

Bezug zum Schulbus-Phänomen

Agoraphobie bezeichnet eine Gruppe von Ängsten vor Orten und Situationen, in denen Menschen in großen Mengen zusammen sind und damit eine schnelle Fluchtmöglichkeit schwierig wird. Die bereits dargestellte Situation im Schulbus entspricht genau diesen Gegebenheiten. Im völlig überfüllten Schulbus stehen täglich viele Kinder im Gang eng aneinander. Schnelles Aussteigen ist unmöglich. Dies kann bei betroffenen Kindern Angst und Panik auslösen, und das Kind versucht dann, diese Situation zu meiden. Spricht es nicht mit seinen Eltern über seine Angst, kann es zur Schulverweigerung kommen. Wissen andernfalls die Eltern um die Phobie ihres Kindes, können und müssen, wie im Fallbeispiel bei dem 14-Jährigen Andreas, Möglichkeiten gefunden werden, das Kind mit anderen Transportmitteln in die Schule zu befördern.

Weiterhin wurde festgestellt, dass oftmals die Anwesenheit einer Begleitperson die Angst mindert, was wiederum für Schülerlotsen im Schulbus spricht.

Im Zusammenhang mit der Agoraphobie komme ich im Folgenden auf eine weitere Angststörung zu sprechen, die für das Störungsbild des Schulbus-Phänomens eine Rolle spielen kann: die Klaustrophobie.

1.2.1.3.2 Klaustrophobie

Das lateinische *claudere* bedeutet *eingeschlossen sein* und gibt der Klaustrophobie die deutsche Übersetzung *Raumangst*. Während die Agoraphobie – Platzangst – die Angst vor Menschenmengen charakterisiert, liegt der Klaustrophobie eine Angst vor engen, geschlossenen Räumen zugrunde. Ursprünglich waren damit Orte wie der Fahrstuhl oder das Flugzeug gemeint, heute zählen auch Züge oder (Schul-)Busse darunter. Menschen mit einer Klaustrophobie möchten sich nur in großen Räumen aufhalten, von denen, wie bei der Agoraphobie, eine schnelle Flucht möglich ist. In diesem Zusammenhang ist für Menschen mit einer Angsterkrankung wie Platz- oder Raumangst, eine „typische Verhaltensweise, nahe am Ausgang zu sitzen, denn das bietet eine schnelle Möglichkeit der Flucht“ (vgl. Siemens 2006, S. 83).

Im ICD-10 ist die Klaustrophobie als spezifisch (isolierte) Phobie (F40.2) klassifiziert. Auch hier kann es zu Paniksymptomen kommen, wenn man sich der Situation aussetzt und die Angst zu groß wird.

Bezug zum Schulbus-Phänomen

Aufgrund der Vielzahl von Kindern im Schulbus ist dieser Situation keine Weite und Offenheit mehr gegeben, wie sie Menschen mit Klaustrophobie brauchen. Man spürt regelrecht die Enge durch Gerangel und Geschubse im Schulbus. Hinzu kommt im Frühjahr und Sommer stickige, schlechte Luft, die nicht selten Beklemmung und Übelkeit bei den Betroffenen hervorrufen kann. Wie bei der Agoraphobie ist die Fluchtmöglichkeit aufgrund des engen geschlossenen Raumes schlecht möglich, man ist abhängig vom Warten auf die nächste Haltestelle. Diese Furcht kann zur Meidung der Schulbusfahrt führen und körperliche Beschwerden auslösen bei dem Gedanken, die Fahrt antreten zu müssen.

Neben einer Agoraphobie oder Klaustrophobie kann oftmals zusätzlich aber auch gesondert eine Soziale Phobie bei den Betroffenen bestehen – eine Angst vor sozialen Begegnungen mit anderen Menschen.

1.2.1.3.3 Soziale Phobie

„Die Soziale Phobie wird durch anhaltende Furcht vor Situationen charakterisiert, in denen die Person der Aufmerksamkeit anderer ausgesetzt ist. Das Kind hat Angst davor, sich in einer Weise zu verhalten, die demütigend oder peinlich sein könnte (...).“ (Petermann 1996, S. 222).

Betroffene einer Sozialen Phobie (F40.1) fürchten allein durch ihre Anwesenheit oder ihr Verhalten auf Ablehnung stoßen zu können. Sie fühlen sich beobachtet und haben Angst davor, dass andere ihr Unbehagen mitkriegen, was ihre Angst weiter verstärkt. Soziale Phobien können äußerst hemmend sein und treten vordergründig mit Beginn des Jugendalters auf, wenn soziale Interaktionen mit Gleichaltrigen an Bedeutung gewinnen. Aber auch Kinder können bereits Angst vor sozialen Situationen haben. Sie wirken dabei sehr angespannt und ängstlich (Schneider 2004). Nicht selten weisen Kinder mit einer Sozialen Phobie aber auch eine selbstunsichere Persönlichkeit auf und sind sehr sensibel und schüchtern (vgl. Davison/Neale 2001; Bach 2004).

Im DSM-IV wird die Soziale Phobie in zwei Subtypen eingeteilt: der spezifische Subtyp und der generalisierte Subtyp. Die spezifisch Soziale Phobie ist die Angst vor einer klar definierbaren Situation. Hingegen handelt es sich bei der generalisierten Sozialen Phobie um eine vielfältige Anzahl von Ängsten, bei Kindern oftmals die meisten Arten des Sozialkontaktes.

Experten differenzieren zwischen 4 Formen sozialer Ängste:

- § Leistungsangst
- § Kontaktangst
- § Behauptungsangst
- § Beobachtungsangst

Die Reaktion auf die eigene Angst kann im Erröten, Zittern, Weinen, Wutanfällen, Erstarren oder Vermeiden der Situation liegen.

Für die Entstehung sozialer Ängste ist nicht unbedingt ein bestimmtes Ereignis als solches verantwortlich, sondern oftmals die negative Bewertung der eigenen Person, die Betroffene sich zu der Situation machen. Sie stellen sich die Frage, ob sie akzeptiert oder abgelehnt werden, ob gerade sie jetzt ausgelacht werden und über sie gelästert wird. Diese negativen Selbstzuschreibungen führen zu einem unangenehmen Gefühl, dumm oder schwach auf andere zu wirken.

Was hier deutlich wird ist, dass Menschen mit einer Sozialen Phobie sehr stark auf das Urteil anderer sich selbst gegenüber bedacht sind und dass sich daraus eine die Furcht vor unangenehmen Reaktionen ergibt.

Bezug zum Schulbus-Phänomen

Soziale Phobie beschreibt ein Angstbild mit der Furcht vor sozialen Situationen, wo man der Beobachtung oder Beurteilung anderer Menschen unterliegt. Im Schulbus ist diese Situation gegeben. Man befindet sich zum Teil mit Mitschülern aber auch mit älteren fremden Kindern in einem Schulbus. Erlebt man mit, wie andere im Bus gehänselt werden, oder ist selber davon betroffen, stellt sich irgendwann ein Gefühl ein, dass man bei lautem Gelächter oder Blicken in die eigene Richtung, selbst der Grund für dumme Sprüche ist. Jegliches Gelächter projiziert man auf die eigene Person. Ursache dafür ist unter anderem auch, dass Betroffene einer Sozialen Phobie meist kein starkes Selbstwertgefühl haben und sich Kritik sehr stark annehmen. Kinder, die im Schulbus durch erhöhte Aggressivität oder höheres Selbstbewusstsein auffallen, könnten bei Kindern mit Sozialer Phobie ohne jeglichen Anlass sofort Unbehagen auslösen.

Weitere Angstausslöser können aber auch in der schulbustypischen Situation begründet liegen, wie beispielsweise Vandalismus, ein autoritärer Busfahrer oder Bullying im Schulbus (vgl. I.1.2).

All diesen Angststörungen gemein ist der Aspekt der Vermeidung. Raum-, Platz- und soziale Angst können dazu führen, die Situation, die die Angst erzeugt, zu meiden – den Schulbus. Die morgendliche Angst vor einer Schulbusfahrt kann sich in körperlichen Beschwerden niederschlagen. Kleine Kinder können zudem ihre Angst oftmals noch nicht richtig benennen, was die Diagnose von Agoraphobie, Klaustrophobie oder Sozialer Phobie erschwert. Nach längeren Untersuchungen wird oftmals Schulangst diagnostiziert, da es zur Schulverweigerung kommen kann, denn man möchte ja wegen der Furcht nicht mehr mit dem Schulbus fahren.

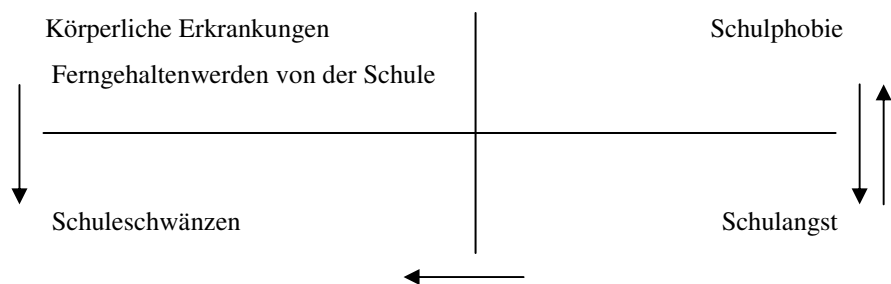


Abbildung 1: Beziehung der verschiedenen Formen des Fernbleibens von der Schule
(nach Lempp/Schiefele 1987, S. 102)

1.2.1.3.4 Schulangst

„Schulangst umschreibt traumatische Erlebnisse auf dem Schulweg oder in der Schule aber auch eigenes Versagen, was zu Misserfolgen, zur Vermeidung und zu Rückzugsverhalten führt.“ (Dilling 2002, S. 119).

Wie die Abbildung 1 verdeutlicht ist Schulangst eine Form mehr oder weniger ausgeprägter Schulverweigerung, nicht selten mit Fernbleiben von der Schule. Schulangst ist hauptsächlich ein Ausdruck von Schulschwierigkeiten, hervorgerufen durch Leistungsangst – Angst vor Noten und Prüfungen, Auftretensangst – oder soziale Angst (vgl. Bach 2004). Im ICD-10 wird Schulangst unter der ‚Störung mit sozialer Ängstlichkeit im Kindesalter‘ (F93.2) kodiert. Schulangst und damit einhergehend Schulverweigerung können aber auch auf Trennungsängste zurückgeführt werden. Kinder fürchten dabei die Trennung von wichtigen vertrauten Personen, meistens der Mutter. In diesem Zusammenhang spielt auch die Schulphobie, ein Subtypus der Trennungsangst, eine Rolle, die klar von der Schulangst abgegrenzt werden muss:

„Das Kind mit einer Schulangst meidet aus subjektiv verständlichen Gründen die Schulsituation (...), die Schulphobie stellt eine komplexe psychische Störung dar, die

durch die extreme Mutter-Kind-Symbiose charakterisiert ist.“ (Nissen 1986, S. 126/127). Schulangst kann nach LEMPP/SCHIEFELE (1987) aber auch durch irgendwelche Umstände hervorgerufen werden, die mit dem Schulbesuch zu tun haben, wie der Schulweg. Nach BACH (2004) weisen Kinder mit Schulangst entsprechende Merkmale auf. Sie besitzen eine hohe Grundängstlichkeit und sind weniger selbstsicher. Auslösende Faktoren für Schulangst können neben der genannten Leistungsangst auch ein Schul- oder Klassenwechsel sein.

Tabelle 6: Körperliche Beschwerden bei Schulangst
(Bach 2004, S. 51)

	Schulangst	
	N	%
Körperliche Beschwerden vor Schulbeginn	18	30
Essstörungen	10	38
Bauchbeschwerden	11	25
Erbrechen	7	14
Kopfschmerzen	4	14
Angstzustände	19	59

Schulangst ist für die betroffenen Kinder eine psychische Belastung und geht mit körperlichen Beschwerden einher. In Tabelle 6 sind die typischen somatischen Beschwerden aufgeführt.

Bezug zum Schulbus-Phänomen

Schulängste sind kein Randphänomen, sondern ein ernstzunehmendes zentrales Problem. Die Symptome in Tabelle 6 entsprechen denen des Störungsbildes *Schulbus-Phänomen*. Daher ist oft schwierig diese Art der Störung zu diagnostizieren, da alles auf Schulangst hinweist. Wie die Definition von Schulangst aber zeigt, kann der Begriff im engeren Sinn bedeuten, die Schule wegen unangenehmer Begleiterscheinungen zu meiden – in unserem Fall den Schulbus. Kinder können wegen Ängsten im Schulbus, sei es aufgrund von Bullying oder Phobien, Schulangst entwickeln, da sie den Schulweg per Schulbus bereits mit der Schule assoziieren. Die Angst vor einer Fahrt wird somatisiert. Die damit verbundenen körperlichen Symptome weisen auf Schulangst hin – ausgelöst durch den Schulweg. Somit bestätigt sich der Aspekt, dass das Schulbus-Phänomen eine spezielle Form der Schulangst darstellt.

Andererseits muss man aber auch die Tatsache in Betracht ziehen, dass Kinder Schwierigkeiten in der Schule aufweisen, Schulangst entwickeln und den Schulbus als das Objekt sehen, dass sie an den ‚angstauslösenden Ort‘ bringt. Das Kind projiziert in dem Fall seine Ängste auf den Schulbus und meidet diesen.

Weiterhin fällt auf, dass Schulangst häufig auch bei einem Klassen- oder Schulwechsel ausgelöst wird – entsprechend den Untersuchungen von SCHOLZ (2003) zum Schulbus-Phänomen.

Das Schulbus-Phänomen wurde in den vorangegangenen Gliederungspunkten ausführlich dargestellt. Es ist ersichtlich geworden, dass Bullying den Hauptauslöser für Angst im Schulbus darstellt, aber auch die Situation im Schulbus zum Subtypus von Schulangst beitragen kann. Bisher unklar und unerforscht ist die Tatsache, ob Angststörungen eine Erklärung oder eine Vorbedingung für das Schulbus-Phänomen liefern.

In verschiedenen unabhängig voneinander betrachteten Studien zum Schulbus-Phänomen wurden in nicht veröffentlichten Magisterarbeiten Ergebnisse erstellt, die jetzt abschließend zum Erkenntnisstand des Schulbus-Phänomens dargestellt werden.

I.2.2 Forschungsergebnisse

I.2.2.1 Allgemeine Befunde

In einer Studie von REISS (2001), zur Erstellung eines Instruments zur Erfassung des Schulbus-Phänomens, zeigte sich, dass sich die Intensität und Form der Aggression nach dem Schultyp differenziert, wodurch die Angstaussprägung beeinflusst wird. Im Speziellen zeigten sich Schüler der Regelschule häufiger als Schüler des Gymnasiums als Täter und Opfer, wobei physische Gewaltanwendungen überwogen. Weiterhin wurde ermittelt, dass sich das Ausmaß der Angst nach der Länge der Warte- und Fahrzeiten richtet. In der Studie von REISS (2001) wiesen Schüler ein höheres Angstpotenzial auf, die auf dem Weg zur Schule einen längeren Fahrtweg hatten bzw. längere Wartezeiten an Haltestellen in Kauf nehmen mussten. Geschlechtsspezifisch betrachtet, zeigten Mädchen höhere Rohwerte des Schulbus-Phänomens als Jungen in der Studie.

BLUMRÖDER (2005) führte mit 282 Schülern der 5. und 6. Klasse von Regelschulen und Gymnasien eine Fragbogenerhebung durch, welche schultypspezifisch betrachtet ergab, dass Schüler der Regelschule höhere Angstwerte im Schulbus zeigten. Ebenfalls

wurden die Befunde von REISS (2001) bestätigt, wonach Mädchen mehr Angst im Schulbus hatten. Generell zeigen die Befunde zur Situation *Schulbus* von BLUMRÖDER (2005), dass die Größe für die Anzahl der Mitfahrenden nicht ausreicht, zu wenige Sitzplätze vorhanden sind, lange Fahrzeiten und Unsauberkeit im Bus die Fahrt unangenehm machen. Bezüglich Gewaltanwendungen im Bus wurden viele physische Übergriffe geäußert, verbale Beleidigungen und Geschubse beim Ein- und Aussteigen. In einer Studie von BRUCH (2004) in zwei ausgewählten Schulen (Gymnasium, sowie Grund- und Regelschule) mit einem Stichprobenumfang von 260 Schülern ergab eine Analyse der Fragebogenerhebung, dass ängstliche Kinder lieber in der Nähe des Busfahrers sitzen – demzufolge weit vorne im Bus.

1.2.2.2 Schulbus-Phänomen und mütterlicher Erziehungsstil

Neben der allgemeinen Betrachtung des Störungsbildes von BLUMRÖDER (2005) richtete sich ihr Blick zusätzlich auf den Erziehungsstil der Mutter. Dabei zeigte sich, dass sich die Art und Weise der Erziehung sowie der Einfluss des Erziehungsstils bei Kindern mit Schulbus-Phänomen differenzierte von Kindern ohne Schulbus-Phänomen. Insbesondere eine Erziehung, die durch Tadel, Inkonsistenz, Einschränkungen und wenig Unterstützung geprägt ist, verursacht eine Angstaussprägung beim Kind im Schulbus. Damit kann auch die Wahrscheinlichkeit für einen Opfer-Status erhöht sein. Geschlechtsspezifisch wies die Studie Unterschiede bezüglich der Mädchen mit und ohne Schulbus-Phänomen auf. Mädchen mit höheren Angstwerten schätzten demzufolge ihre Mütter tadelnder ein, inkonsistenter sowie einschränkender.

1.2.2.3 Schulbus-Phänomen und Geschwisterkonstellation

In der Untersuchung von BRUCH (2003) wurde im Speziellen auch dem Aspekt der Geschwisterkonstellation nachgegangen. Die These, dass Einzelkinder häufiger vom Schulbus-Phänomen betroffen sind als Geschwisterkinder, konnte in der Studie von BRUCH (2003) nicht nachgewiesen werden, ebenso wenig wie die These, dass Einzelkinder eher ungern mit dem Schulbus in die Schule fahren als Geschwisterkinder und dies wiederum einen Einfluss auf die Entstehung des Schulbus-Phänomens haben könnte.

Da die vorliegende Arbeit darauf abzielt, die genauen Umstände von Bullying im Schulbus zu analysieren, komme ich an dieser Stelle auf die Betroffenen der Auseinandersetzungen zu sprechen: die Täter und die Opfer. Es stellt sich im

Nachfolgenden die Frage, welche Persönlichkeit Kinder und Jugendliche haben, die Spaß und Freude daran empfinden, andere zu drangsaliieren. Im Gegensatz dazu richtet sich der Blick auf die Kinder, die den Quälereien ausgesetzt sind. Haben sie spezielle Charaktere oder ist es ihr Aussehen, ihr Gang, der sie leicht zu Opfern werden lässt? Anschließend sollen auf dieser Grundlage Einflussfaktoren untersucht werden, im Speziellen durch die Betrachtung entwicklungspsychologischer Aspekte, der Rolle der Familie und der Geschlechtersozialisation.

I. 3 Täter-Opfer-Typologie

Nach KRAAK (1997) hat Bullying spezielle Merkmale, die von anderen Formen aggressiven Verhaltens differenziert werden müssen: Bullying ist keineswegs die Folge von Konflikten zwischen Tätern und Opfern, es hat nichts mit Wut zu tun, es steht nicht im Zusammenhang mit Elementen des Kräftemessens, dennoch liegt Bullying eine längerfristige Täter-Opfer-Beziehung zugrunde.

In den Ausführungen über Bullying im Abschnitt I.1.2 habe ich bereits kurz diese Täter-Opfer-Beziehung angesprochen, in der Form, dass es sich um ein Kräfteungleichgewicht handelt – die Opfer den Tätern körperlich immer unterliegen. Zudem spielt sich diese Form der Gewalt nie an öffentlichen Plätzen offensichtlich ab.

„Warum suchen Bullies nicht die Konfrontation mit Gleichstarken, die Chancen auf Triumph und Gewinn an Prestige bieten, sondern suchen sich Opfer, die sie als von vornherein unterlegen ausgemacht haben?

Warum wählen sie Aggression, die sich meistens heimlich abspielt (...)?“ (Kraak 1997, S. 76)

Diese Fragen gehen einher mit der Betrachtung der Persönlichkeit von Tätern und Opfern, sowohl was ihre Charakterisierung angeht als auch bezüglich ihres familiären Bindungsverhaltens, denn die Gruppen der Täter und Opfer „unterscheiden sich nicht nur vom Typ und oft vom familiären Hintergrund her, sondern auch im Verhalten innerhalb der Gruppe und in ihren Einstellungen“ (Schäfer 1996, S. 706).

Im Folgenden werden die in der Literatur durch Studien erbrachten Ergebnisse zum Persönlichkeitsprofil dargestellt, die sich nicht selten widersprechen. Dabei werden zum einen die Persönlichkeitseigenschaften vorgestellt, durch die sich typische Bullies und Victims auszeichnen als auch familientypische Gegebenheiten. Abschließend sollen die Folgen der anhaltenden Schikane sowohl für die Täter als auch für die Opfer aufgezeigt werden.

I.3.1 Charakteristik der Täter

I.3.1.1 Persönlichkeitsprofil

In ersten Untersuchungen von OLWEUS (1993) konnten Ergebnisse gefunden werden, die Täter in zwei Gruppen einteilen lassen – die *aktiven Gewalttäter*, deren Persönlichkeitsprofil im Folgenden im Mittelpunkt steht, und die *passiven Gewalttäter*. Aktive Gewalttäter sind die Initiatoren des Bullying, das heißt die Schüler, die direkt schikanieren. Zudem gibt es aber auch Schüler, die im weitesten Sinne mit dem Täter befreundet sind und aus Courage am Schikanieren teilnehmen, aber auch aus Angst eventuell selber zum Opfer werden zu können. Sie werden in der Literatur als *Mitläufer* bezeichnet.

Selbstkonzept

„Von Kindern, die andere schikanieren, weiß man,
dass sie ihre Umwelt tendenziell nach Gewinnern und Verlierern einteilen, sich selbst eher den
Gewinnern zurechnen und sich entsprechend solidarisieren.“³¹

Während es nach ZIEGLER/ZIEGLER (1997) aufgrund zu mannigfaltiger Persönlichkeitsmerkmale und verursachender Bedingungen ‚kein reines Tätermodell‘ bezüglich einer einheitlichen Charakteristik geben kann, liefern unter anderem Studien von KORTE (1999) und OLWEUS (1993) sehr wohl Ergebnisse, nach denen typische Bullies typologisiert werden können. Das Zitat von SCHÄFER (1996) gibt bereits einen Hinweis, wie sich Schüler, die andere drangsalieren, selbst sehen: sie sind die Gewinner. Nach OLWEUS (1993) halten aktive Gewalttäter sehr viel von sich. Sie sind weder ängstlich noch unsicher. Ganz im Gegenteil – oftmals ist bei ihnen ein hohes Maß an Selbstbewusstsein ersichtlich. Bullies sind häufig älter und stärker als ihre Opfer, was wohlmöglich ihren Selbstwert steigert. Dementsprechend geben sie sich hart, dominant und kraftvoll. Macht zu demonstrieren und über das Schicksal anderer zu herrschen, ist ein ausgeprägtes Wesensmerkmal. Typische Bullies haben ein starkes Bedürfnis nach Stärke und Kontrolle und wirken dadurch grob und unfreundlich (Busch 1998).

Zu einem etwas anderen Bild kamen Studien von KASSIS (2003). Über mehrere Analyseschritte wurden Interviews ausgewertet, um Indikatoren der Lebensumwelt

³¹ Schäfer 1996, S. 708

männlicher Täter speziell physischer Gewalt zu überprüfen. Dabei konnte nach Angaben von KASSIS „zu den Tätern und auch zu den Opfern ein klares Persönlichkeitsprofil verzeichnet werden“ (Kassis 2003, S. 192).

Im Gegensatz zu den bedeutenden Untersuchungen von OLWEUS (1993) sieht KASSIS (2003) die Täter mit einem negativen Selbstkonzept behaftet. Sie zeigten eine geringere Selbstakzeptierung und waren bezüglich ihrer Zukunftsvorstellungen wenig optimistisch. Die Interviews ergaben zudem hinsichtlich kognitiver und emotionaler Grundhaltungen wie Begabung, Selbstbewusstsein, Depressionsneigung und Emotionskontrolle sehr labile Werte. Die Ergebnisse lassen sich nach KASSIS (2003) so interpretieren, dass insbesondere verunsicherte Schüler häufiger Gewalt einsetzen um so ihre Wut und ihren Frust abzureagieren. Auch DAMBACH (2002) zufolge erzeugen Kränkungen, Misserfolge und Frustrationen bei vielen Tätern Angst oder Wut und verlangen nach einer Reaktion, nämlich Schwächere niederzumachen. Das bringt zumindest für einen Moment lang Erleichterung³².

- Interviewerin³³:** „Was braucht es, damit du plagst?“
Antwort: „Sie sollen nicht blöde Wörter sagen, dann schlage ich, aber nicht immer.“
Interviewerin: „Was hast du dabei gefühlt?“
Antwort: „Ich habe mich schlecht gefühlt.“
Interviewerin: „Machst du dir dabei Gedanken oder nachher?“
Antwort: „Ja, nachher. Und ich denke mir manchmal ‚Wieso habe ich das getan?‘.“

Generell zeigen Bullies wenig Empathie ihren Opfern gegenüber und auch Schuldgefühle spielen nach KORTE (1999) keine Rolle. Anscheinend muss die Typologie der Täter noch weiter differenziert betrachtet werden, als bloß in aktive und passive Täter, denn es ergeben sich Unterschiede bezüglich bewusst agierender selbstsicherer Täter (vgl. Korte 1999 und Olweus 1993) und stark verunsicherter Täter, die nach dem Bullying über ihre Tat reflektieren (vgl. Kassis 2003). Vielleicht zeichnet aber auch gerade die Gruppe der verunsicherten Täter den Status der Mitläufer und Gefolgsleute aus (Olweus 1997). Nach ROST (1998) besitzen Täter aber auch die Eigenschaft, sich nach außen hin sehr stark und selbstsicher darzustellen, während sie innerlich Ängste verspüren.

³² Ein Vergleich mit Studien in Japan zeigt, dass Schüler ebenfalls häufig zu Gewalt greifen, um Minderwertigkeits- und Versagensgefühle zu kompensieren (vgl. Erbe 1994).

³³ Auszug aus den Interviews: Kassis 2003, S. 193–194.

Die Betrachtung des Selbstkonzepts der Täter lässt den Schluss zu, dass ein reines Täterprofil doch nicht so klar zu erstellen ist, wie es in der Literatur den Anschein macht. Die Gruppe der Täter muss offensichtlich kennbar abgestuft werden, um nicht allen Tätern Merkmale zuzuschreiben, die das Profil verzerren.

Hinsichtlich der Betrachtung des Gewalt- und Aggressivitätspotenzials sowie des Beliebtheitsgrads und der Gruppenzugehörigkeit der Täter stimmen die Meinungen weitaus mehr überein, wie im Folgenden zu sehen sein wird.

Einstellung zu Gewalt und Aggression

Untersuchungen zeigen, dass typische Bullies einen aggressiven Verhaltensstil an den Tag legen, der sich sowohl auf andere Kinder richtet als auch auf Erwachsene (vgl. Korte 1999). Über erhöhte Aggressivität und Assertivität berichtet auch OLWEUS (1991, In: Schuster 1997a). Seiner Meinung nach geht das aggressive Verhaltensmuster mit der körperlichen Stärke der Täter einher (vgl. Scheithauer et al. 2003). Auch Analysen von KASSIS (2003) kommen zu dem Schluss, dass Täter nicht nur häufiger Gewalt ausüben, sondern auch häufiger soziale Gewalt einsetzen sowie das in hohem Maße „gewaltaffine Einstellungen“ vertreten sind (vgl. Kassis 2003, S. 192). Im Vergleich dazu beschreiben ZIEGLER/ZIEGLER (1997) Bullies als impulsiv, schnell gereizt, aufbrausend und mit einer geringen Frustrationstoleranz. TRAIN (1997) bezeichnet ihr Verhalten als unbeherrscht. Die geringe Frustrationstoleranz bewirkt, dass bereits kleinste Provokationen eskalierende Reaktionen bei den Schülern hervorrufen, sei es ein Blick eine Bewegung oder einfach nur, dass man zur falschen Zeit am falschen Ort war. Genau wie KASSIS (2003) beschreiben auch SCHEITHAUER et al. (2003) sowie OLWEUS (1993) typische Bullies mit einer positiven instrumentellen Einstellung zu Gewalt. KORTE (1999) geht in seinen Ausführungen noch einen Schritt weiter und stellt die Neigung der Bullies zu *regelbrechendem Verhalten* in Zusammenhang mit dem Risiko, im Erwachsenenalter erhöhte Delinquenz zu verzeichnen und schneller mit dem Gesetz in Konflikt zu geraten.

Beliebtheitsgrad und Gruppenzugehörigkeit

Die anfänglichen Erhebungen von OLWEUS (1997, S. 288) zum Täter-Opfer-Status haben ergeben, dass „Gewalttäter durchschnittlich bis unterdurchschnittlich beliebt sind. Oft sind sie von einer kleinen Gruppe von 2 bis 3 Gleichaltrigen umgeben (...)“. Dabei

zeigten die Ergebnisse, dass die Beliebtheit mit zunehmendem Alter zurückging und mit circa 16 Jahren unter dem Durchschnitt lag. Setzt man die Befunde allerdings ins Verhältnis zu den Opfern, so sind Täter gesamt gesehen beliebter.

Die typischen Bullies zeigen Führer-Verhalten in ihrer Gruppe, die meist aus wenigen Anhängern bzw. Mitläufern besteht. Wenige dieser Anhänger sind aus Überzeugung Teil dieser Clique als vielmehr aus Angst, ansonsten selber Opfer werden zu können.

In der Gruppe halten sich die Täter für etwas Besseres und wollen sich vor den anderen brüsten, um so ihre Dominanz und Überlegenheit darzustellen.

BOULTON (1995, In: Kraak 1997) berichtet von einer Studie, dessen Ergebnisse ähnlich wie OLWEUS (1997) zeigten, dass im Vergleich zu den Opfern, die Bullies gut sozial integriert sind und über ein weitaus größeres soziales Netzwerk verfügen. Auch Untersuchungen von HOLTAPPELS et al. (1997) bestätigen, dass Täter wesentlich häufiger in Netzwerke Gleichaltriger einbezogen sind als Opfer. Häufig schließen sich aggressive Schüler auch bereits bestehenden Gruppen an oder verbinden sich mit Mitschülern, die genauso deviantes Verhalten zeigen. Gegenüber den Mitgliedern der eigenen Gruppe gibt es genügend Schüler, von denen selbst Täter Ablehnung erfahren – nicht gemocht werden (vgl. Scheithauer et al. 1997). Nicht selten kann auch ein Übergang vom Täter- zum Opfer-Status beobachtet werden, nämlich dann, wenn die Beliebtheit so weit sinkt, dass man auch in der eigenen Gruppe kaum noch Anhänger hat.

1.3.1.2 Familienkontext

Die familiäre Bindung der Bullies zu ihren Eltern spielt bei der Persönlichkeitsanalyse eine wesentliche Rolle, wie das Zitat von HURRELMANN (2003) belegt:

„Aggressive und gewalttätige Kinder werden nicht als solche geboren, sondern im Laufe Lebensgeschichte, ihrer Sozialisation zu solchen gemacht.“ (Hurrelmann 2003, S. 12)

In Untersuchungen von NOLTING (1997, In: Schmidt-Lack 2000) über den Zusammenhang von Erziehungsstil in der Familie und Aggressionsbereitschaft der Kinder zeigten sich Defizite. Dabei sind bei den familiären Beziehungen weniger strukturelle Merkmale wie ‚Scheidung‘ oder ‚Alleinerziehend‘ entscheidend als vielmehr funktionale Merkmale wie Wärme und konsistente Erziehung mit klaren Regeln. Die Bindung der Eltern zu aggressiven Kinder ist geprägt von ambivalent-

unzuverlässigen Verhaltensmustern. Auch SCHUSTER (1997a) zeichnet Verbindungen von Bullies mit häuslichen Problemen bzw. frühkindlichen Bindungsverhalten ab. SCHEITHAUER et al. (2003) berichten von einem negativen Verhältnis typischer Täter von Bullying zu ihren Eltern, von fehlender emotionaler Wärme und Unterstützung sowie wenig familiärem Zusammenhalt. Die Beziehung der Bullies zu den Eltern, generell zu Erwachsenen, ist schlecht. Insbesondere Mädchen, die sowohl Täter als auch Opfer von Bullying sind, so haben es Befunde von SCHEITHAUER et al. (2003) gezeigt, berichteten mehr als Jungen von negativen familiären Beziehungen. Jungen mit schlechten Beziehungen den Eltern gegenüber wiesen ausschließlich ein höheres Risiko für einen Bullye-Status auf.

Das Verhältnis der typischen Bullies zu den Eltern ist geprägt von Misstrauen, Autorität, körperlichen Disziplinierungsmaßnahmen, Kontrolle und zurückweisenden Verhaltensweisen. Generell leisten Bullies Widerstand, auch zu Hause.

Entscheidend für die Viktimisierungsbereitschaft von Kindern sind nach SCHEITHAUER et al. (2003) zudem risikoerhöhende Bedingungen innerhalb der Familie bezogen auf körperliche Sanktionierungsmaßnahmen. Typische Täter von Bullying haben in ihrem familiären Umfeld persönliche Erfahrungen mit Gewalt im unterschiedlichsten Ausmaß gemacht. In diesem Sinne haben sie durch Modelllernen vorgelebt bekommen, wie Menschen einzuschüchtern sind. Zudem werden Problemlösefähigkeiten indirekt vermittelt, auf die Art und Weise, dass es zu keiner verbalen Auseinandersetzung mit Konflikten kommt, sondern körperliche Gewalt bzw. deren Androhung eingesetzt werden.

1.3.1.3 Folgen für die Täter

Die Bandbreite der Folgen des Bullying ist groß, denn „beim Bullying handelt es sich um ein klinisch-relevantes Phänomen mit ausgeprägten einhergehenden bzw. folgenden psychischen und Gesundheitsproblemen sowie psychosozialen Belastungen – sowohl für Bullies als auch für Victims“ (Scheithauer et al. 1997, S. 69).

Auch Täter tragen ein Risiko, im Erwachsenenalter aufgrund ihrer Persönlichkeit und dem langen Schikanen zu leiden. Bullying findet wie im Schulbus, an nicht öffentlichen Plätzen statt. Dem Täter drohen daher selten Sanktionen für seine Schikanen. Damit wird sein gewaltbereites Verhalten nicht sanktioniert und aufrechterhalten. Schüler, die im Kindes- und Jugendalter nicht von ihrem gewaltbereiten Verhalten gegenüber Schwächeren abzubringen sind, werden mit sehr großer Wahrscheinlichkeit auch im

Erwachsenenalter aggressiv reagieren. OLWEUS (1995) fand heraus, dass bei Schülern, die mit höherem Alter schikaniert haben, im Erwachsenenalter eine vier Mal größere Rate an Gesetzeswidrigkeiten auf Grund von gewalttätigem Verhalten zu erkennen ist. Untersuchungen von RIGBY & COX (1996, In: Schäfer 1998) lieferten Belege dafür, dass die Delinquenzrate von Tätern dann sehr hoch ist, wenn die Täter ein verringerten Selbstwert haben. Nach SCHEITHAUER et al. (1997) ist insbesondere für ehemalige Mitläufer die Wahrscheinlichkeit gegeben, im Erwachsenenalter an einer Depression zu erkranken sowie ein negatives Selbstwertgefühl zu entwickeln. Weiterhin können sich aufgrund der schlechten familiären Bindung Beziehungsprobleme ergeben. Aus der Ablehnung durch Peers kann das Sozialverhalten zunehmend gestört sein.

I.3.2 Charakteristika der Opfer

I.3.2.1 Persönlichkeitsprofil

„Opfer scheinen das genaue Spiegelbild der Täter zu sein.“³⁴

Häufig wird angenommen, Opfer von Bullying weisen markante äußere Merkmale aus: sind dick, klein, tragen eine Brille, haben rote Haare. OLWEUS (1995) konnte durch Studien wider Erwarten äußerliche Auffälligkeiten, außer körperliche Schwäche, ausschließen und auch SCHÄFER (1998, S. 921) konnte „Aussehen als Bullyingursache bei Opfern nicht belegen“. Demzufolge muss es Charaktereigenschaften oder Verhaltensweisen geben, die bestimmte Schüler anfällig für Übergriffe anderer Schüler machen. Anders als OLWEUS (1995) berichten LAGERSPETZ et al. (1982, In: Scheithauer et al. 2003) sehr wohl von Beeinträchtigungen wie Übergewicht, Seh- oder Sprechbehinderungen. ROST (1998) spezifiziert diese Ansicht in soweit, dass er davon ausgeht, dass Äußerlichkeiten zwar benutzt werden, um ein Opfer auszuwählen aber nicht den Grund für Angriffe generell darstellen. Eine abweichende Haltung vertreten ZIEGLER/ZIEGLER (1997), die wie bei dem Täter-Status davon ausgehen, dass es keine einheitliche Charakteristik von Opfern gibt, sondern dass es Zufall ist, wer Aggressionen anderer Schüler unterliegt. Eine umfassende Sichtweise bietet GIESEKUS (2002). Er sieht Victims zum einen in Schülern, die ohne Gegenwehr angegriffen werden, zum anderen in Opfern die sich

³⁴ Schuster 1997a, S. 317

wehren – Schüler die zufällig ausgewählt und angegriffen werden, sowie Schüler, die immer wieder zielgerichtet schikaniert werden.

OLWEUS (1995) teilt die Gruppe der Opfer in zwei Subtypen ein: *passive Opfer* und *provozierende Opfer*. Der Großteil der Opfer lässt sich der Gruppe der passiven Opfer zuordnen – sie entsprechen nach GIESEKUS (2002) den Opfern, die ohne Gegenwehr angegriffen werden. Eine namentlich andere Einteilung haben PERRY et al. (1988, In: Scheithauer et al. 2003) und SCHWARTZ (2000, In: Scheithauer et al. 2003) vorgenommen. Sie differenzieren Opfer in *niedrig-aggressive* und *hoch-aggressive* Opfer, was inhaltlich der Einteilung von OLWEUS (1995) gleichkommt.

Selbstkonzept

„Es gibt zwei Möglichkeiten, Menschen aggressiv zu machen.

Die eine ist, wenn man sich zu sehr unterwirft, und die andere, wenn man sie beschimpft und seinerseits aggressiv ist.“³⁵

Passive Opfer, in der Literatur auch als *whipping boy* – Prügelknaben – bezeichnet, werden als unsicher und ängstlich beschrieben (vgl. Rost 1998). „Den Eindruck, unterlegen zu sein, vermittelt ihr Auftreten.“ (Leymann 1993, S. 57). Nach OLWEUS (1995) wirken diese Schüler sehr ruhig, schüchtern und sensibel. Typische Opfer reagieren auf viele Situationen extrem empfindsam und vorsichtig. Damit stellen sie für Täter ‚leichte Beute‘ dar, da sie vor verbalen oder nonverbalen Angriffen fast immer zurückweichen oder zu weinen beginnen, was wiederum für Täter eine neue Angriffsfläche darstellt (vgl. Train 1997). Zudem verfügen sie oft über geringe kommunikative Fähigkeiten. „Insgesamt scheint das Verhalten und die Einstellung des passiven Opfertyps den anderen zu signalisieren, dass er sich unsicher und wertlos fühlt und nicht zurückschlagen wird, falls er angegriffen oder beleidigt wird.“ (Olweus 1997, S. 287). Typische Bullies bevorzugen Opfer, von denen Signale ausgehen, dass keine Gegenwehr zu erwarten ist. SCHÄFER (1998) konnte nachweisen, dass Täter über ein selektives Geschick verfügen, potenzielle Opfer schnell wahrzunehmen.

Im Gegensatz zu den Bullies haben Victims ein niedriges Selbstwertgefühl sowie wenig Selbstvertrauen. Auch in einer Untersuchung von ROSTAMPOUR/SCHUBARTH (1997) konnte gezeigt werden, dass Opfer über ein signifikant weniger stark ausgeprägtes Selbstwertgefühl verfügen. Dabei ist man sich allerdings nicht ganz sicher,

³⁵ Schuster 1999, S. 180

ob das Selbstvertrauen infolge der Opferrolle abgenommen hat oder aber den Ausgangspunkt für Bullying dargestellt hat. SCHÄFER (1996) sieht den niedrigen Selbstwert bei Opfern als Folge der Attribution der Schikane auf die eigene Person.

Generell konnte OLWEUS (1993) zeigen, dass Opfer eine negative Haltung sich selbst gegenüber haben, sich gar oft als Versager betrachten, als dumm, unattraktiv und nicht selten, dass sie sich schämen. Tiefeninterviews von OLWEUS (1997) mit Müttern von Jungen, die Opfer von Bullying wurden, zeigten, „dass diese Jungen bereits im frühen Lebensalter von einer gewissen Vorsicht und Empfindlichkeit gekennzeichnet waren“ (Olweus 1997, S. 287).

Gegenüber den passiven Opfern wirkt der zweite Subtyp von OLWEUS (1995) herausfordernd. *Provozierende Opfer* zeigen sowohl ängstliche als auch aggressive Verhaltensweisen (vgl. Scholz 2003). Sie wirken angriffslustig und erzeugen mit ihrem störenden Verhalten Spannung und damit negative Reaktionen seitens der anderen Schüler. Auch LAWSON (1996, S. 52) beschreibt provozierende Opfer als „Schüler, die durch übermütiges Benehmen Angriffe herausfordern“. Sie weisen nicht selten Konzentrationsprobleme auf, wirken cholerisch, hektisch, offensiv und allgemein missbilligend. Einige Schüler können laut OLWEUS (1995) als hyperaktiv charakterisiert werden. Für GIESKUS (2002, S. 52) sind provozierende Opfer „Kinder, die überdurchschnittlich schnell gereizt reagieren und den Stress eines Konflikts nicht gut bewältigen. Diese Kinder werden häufiger Opfer der Aggression anderer und reagieren im Vorfeld ängstlicher, aggressiver und erregter.“

SCHÄFER (1997) ist in einer Studie unter anderem der Frage nachgegangen: „Was kann dazu führen, dass jemand Opfer von Bullying wird?“ (Schäfer 1997, S. 375). Dabei wurden bei der Analyse die Antworten von Schülern und Lehrern in Beziehung gestellt. Die nachstehende Darstellung stellt die Ergebnisse dar und fasst die Ausführungen hinsichtlich des Selbstkonzepts von Opfern zusammen.

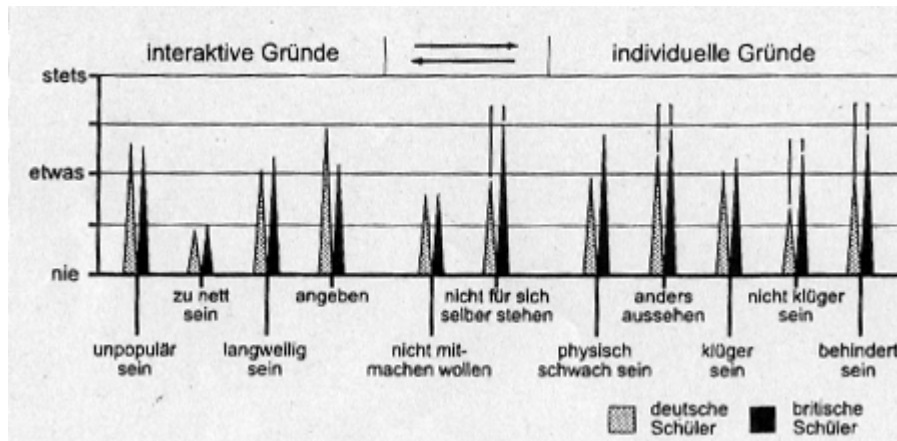


Abbildung 2: „Was kann dazu führen, dass jemand Opfer von Bullying wird?“
(Schäfer 1997, S. 376)

Die Grafik zeigt, dass Schüler und Lehrer elf Eigenschaften bezüglich der Kategorien ‚interaktive Gründe‘ und ‚individuelle Gründe‘ zuordneten. Insbesondere als interaktive Gründe wurden ‚unpopulär sein‘, ‚langweilig sein‘ und ‚angeben‘ genannt, demgegenüber als individuelle Merkmale ‚anders aussehen‘ oder ‚klüger sein‘. Die Meinungen der Schüler und Lehrer gingen bei den Kategorien ‚langweilig sein‘, ‚nicht klüger sein‘ und ‚behindert sein‘ stark auseinander. Insgesamt gesehen zeigt aber die Darstellung noch einmal gut, welche Charakteristika für einen Opfer-Status ausgemacht werden.

Einstellung zu Gewalt und Aggression

In der Literatur findet man eine einstimmige Haltung darüber, dass passive Opfer alles andere als aggressiv und assertiv sind. Sie widersprechen selten – sowohl Gleichaltrigen als auch Erwachsenen. Nach KASSIS (2003) haben sie eine negative Einstellung zu Gewalt und fallen im Gegensatz zu den Bullies nicht über Disziplin- und außerschulische Devianzprobleme auf. Diese Haltung ist mit anderen Autoren wie OLWEUS (1995) und SCHEITHAUER et al. (2003) – um nur zwei zu nennen – konform. Angriffe auf diese Schüler können demzufolge keineswegs aus herausforderndem Verhalten erklärt werden. Allerdings gibt es im Gegensatz dazu Opfer, die dadurch auffallen, dass sie ebenfalls Gewalt als Konfliktlösungsmaßnahme wählen – die provozierenden Opfer. Sie schaffen nach LAWSON (1996) gerne Situationen, in denen es zu Auseinandersetzungen kommt, und reagieren auf Angriffe aggressiv. Im Vergleich zu den passiven Opfern ziehen sich provozierende Opfer nicht

zurück, sondern setzen auf Gegenwehr. TRAIN (1997) spricht auch davon, dass sich dieser Opfertyp bei Belästigungen in anderen Situationen gerne rächt.

Beliebtheitsgrad und Gruppenzugehörigkeit

Passive als auch provozierende Opfer sind allein, fühlen sich einsam und haben kaum Freunde. Speziell passive Opfer wirken aufgrund ihres schüchternen, zurückgezogenen Verhaltens und der geringen Kommunikationsfähigkeit als Außenseiter. Demgegenüber sind provozierende Opfer sowohl bei Erwachsenen als auch bei Gleichaltrigen wegen ihres impulsiven cholerischen Verhaltens unbeliebt. ROST (1998) bestätigt die Isolation passiver Opfer bei seinen Mitschülern, die nicht selten auch deshalb Auslöser für Angriffe darstellen, denn Freunde kommen nicht zu Hilfe. Auch SCHEITHAUER et al. (2003) gehen davon aus, dass aufgrund des internalisierenden Verhaltensspektrums der passiven Opfer und des externalisierenden Verhaltens provozierender Opfer Victims kaum oder nur wenige Freunde zählen. „Vielmehr werden sie vernachlässigt.“ (Scheithauer et al. 2003, S. 74). WÖBKEN-EKERT (1998) sieht insbesondere die passiven Opfer aufgrund ihrer Unterwürfigkeit und ihres geringen Selbstwertgefühls auf der Beliebtheitsskala ganz unten. Sie stehen immer alleine, fühlen sich einsam und ziehen sich so noch mehr zurück. Eine Studie von HOLTAPPELS et al. (1997) bestätigt ebenfalls, dass Opfer den Tätern gegenüber weniger beliebt sind. Die Außenseiterrolle von Opfern wurde des Weiteren auch von ROSTAMPOUR/MELZER (1997) beschrieben. Die Analysen von KASSIS (2003) zeigen ebenfalls, dass Opfer schlecht in eine Gleichaltrigengruppe integriert sind. „Sie haben nicht nur mit Integrationsproblemen zu kämpfen, sondern sind auch weniger beliebt und können deutlich seltener auf die Unterstützung ihrer Mitschüler bei Gewaltproblemen zählen.“ (Kassis 2003, S. 210). Während auch OLWEUS (1993) davon ausgeht, dass Opfer keinen einzigen guten Freund haben, ist in den Ergebnissen einer Studie von SCHÄFER (1996) jedoch deutlich geworden, dass Opfer mindestens über einen guten Freund sprachen, häufig zwei oder drei. Im Vergleich zu den Tätern stimmt die Studie mit den Befunden von HOLTAPPELS et al. (1997) insofern überein, dass Opfer noch weniger beliebt sind als Täter. In der Studie von SCHÄFER (1996) gaben Täter an: ‚Ich habe viele Freunde‘. „Schüler, die schikaniert werden, geben an, weniger Freunde zu haben als Schüler, die nur schikanieren.“ (Schäfer 1996, S. 706).

Tabelle 7: Freundschaften – Unterschiede Opfer und Täter
(Schäfer 1996, S. 706)

		Opfer	Täter
Wie viele gute Freunde hast du?	keine	—	—
	einen	11,1 %	4,5 %
	zwei oder drei	66,7 %	38,8 %
	viele	22,2 %	56,7 %

1.3.2.2 Familienkontext

In der Regel haben Opfer eine enge und positive Beziehung zu ihren Familienmitgliedern. Befunde von SCHEITHAUER et al. (2003) sprechen jedoch dafür, den Erziehungsstil genauer zu betrachten, da diese Auswirkungen auf das Verhalten der Kinder hat. So finden sich vermehrt Übereinstimmungen darin, dass Opfer eine sehr restriktive und überbehütete Erziehung erfahren. Oftmals mischen sich die Eltern zu viel ein und wollen überdurchschnittlich oft Unterstützung bieten. Andererseits gibt es auch Familien, in denen ein geringer familiärer Zusammenhalt herrscht, zugleich aber ein überkontrollierender Erziehungsstil. Das Opfer befindet sich innerhalb der Familie nicht selten in der Rolle, wo es sich unterordnen muss, wenig ausprobieren und erkunden darf. Weiterhin charakterisiert SCHEITHAUER et al. (2003) die Bindung zum Vater als sehr distanziert, negativistisch und kalt. Demgegenüber haben vor allem Jungen nach OLWEUS (1995) einen sehr engen und vertraulichen Kontakt zu ihren Müttern. „Dieses enge Verhältnis wird manchmal als Überbehütung angesehen.“ (Olweus 1995, S. 43). Wird ein Kind von seinen Eltern oder einem Elternteil sehr stark beschützt oder ist es aus Sorge der Eltern in seiner Freiheit eingeschränkt, fällt es dem Kind schwer, mit Gleichaltrigen auszukommen und sich durchzusetzen – typische Merkmale von Opfern (vgl. Busch 1998). WÖBKEN-EKERT (1998, S. 58) spricht davon, dass Opfer aus „einer sozial stark belasteten Familie“ stammen, da die Eltern so viel von den Kindern erwarten und eine strenge Erziehung vorherrscht. Weiterhin bestätigt auch er die Tatsache, dass viele Opfer von Bullying zu Hause überbehütet werden und sich ihren Eltern unterwerfen. Daraus resultiert im Umgang mit anderen Schülern Unsicherheit und ein geringes Selbstwertgefühl. Im Falle von Bullying fühlen sich Opfer als Versager, und sie schämen sich, mit jemanden über ihr Leiden zu sprechen.

1.3.2.3 Folgen für die Opfer

Bullying erstreckt sich über einen langen Zeitraum und setzt die Opfer extrem unter Stress. Sie leiden an psychischen und physischen Folgen, die auch nach Jahren noch präsent sein können. Je länger Opfer schikaniert werden, desto deutlicher sind Auswirkungen auf das emotionale Befinden sichtbar. SCHEITHAUER et al. (2003) berichten von kurz-, mittel- und langfristigen Folgen des Opfer-Status. Dazu zählen bereits im Schulkindalter Unkonzentriertheit, psychosomatische Beschwerden – insbesondere bei Mädchen Essstörungen und der Abfall der Schulleistungen, was laut DAMBACH (2003) auch in Schulunlust oder gar Schulangst übergehen kann. Weiterhin kann es zu Gefühlen wie Selbstmitleid und persönliche Abwertung sowie Isolation und Einsamkeit kommen, die im Erwachsenenalter zu Identitäts- und Selbstkrisen führen kann. BUSCH (1998) berichtet weiterhin von Alpträumen und Schlafstörungen. LAWSON (1996) beobachtet zudem erneut auftretendes Bettnässen. Auch Suizidgedanken infolge von Bullying sind laut SCHEITHAUER et al. (2003) keineswegs selten. Nach WÖBKEN-EKERT (1998) sind zudem viele Opfer auch von Angstgefühlen geplagt. Insbesondere Angstzustände und Depressionen können in schwerwiegenden Fällen im Selbstmord enden. Von OLWEUS (1993) wurden als Spätfolgen der Schikane im jungen Erwachsenenalter die Neigung zu Depressionen und einem niedrigen Selbstwertgefühl genannt. Aus einer Folgestudie von OLWEUS (1997) geht hervor, dass besonders die passiven Opfer von Bullying im jungen Erwachsenenalter sehr viel häufiger von Depressionen betroffen waren und das Selbstwertgefühl auch nach der Zeit des Bullying nicht stärker geworden ist. „Das Muster dieser Befunde lässt eindeutig erkennen, dass dies eine Folge ihrer früheren ständigen Opferrolle war, die auf diese Weise Wunden in ihrer Seele hinterlassen hatten.“ (Olweus 1997, S. 287).

An dieser Stelle ergibt sich die Frage, wie es dazu kommen konnte, dass Kinder sowohl als Opfer als auch als Täter eine Persönlichkeit entwickelt haben, die sie in die jeweilige Rolle geraten ließ? Daher wird im Folgenden ein Abriss zu den Einflussfaktoren für einen entsprechenden Täter- bzw. Opfer-Status vorgenommen.

1.3.3 Einflussfaktoren

„Obwohl im Prinzip jeder das Opfer von Bullying werden kann, wird nicht jeder zum Täter, aber es gibt – bei Opfern und Tätern – bestimmte Charakteristika und familiäre Sozialisationsmerkmale, die eine bestimmte Rolle im Bullyingprozeß zunächst

wahrscheinlicher machen.“ (Schäfer 1998, S. 921). Zu diesen Charakteristika sollen die Persönlichkeit, das Temperament, das Selbstkonzept und die enge Wechselbeziehung mit elterlicher Interaktion hervorgehoben werden.

1.3.3.1 Entwicklungspsychologische Aspekte

1.3.3.1.1 Persönlichkeitsentwicklung

Jeder Mensch hat bestimmte Persönlichkeitseigenarten. Persönlichkeit entwickelt sich vom ersten Tag der Geburt an, reift und wird gefestigt. Nach FIEDLER (1995, zit. in Resch 1999, S. 200) versteht man unter der Persönlichkeit eines Menschen „charakteristische Verhaltensweisen und Interaktionsmuster, mit denen der Mensch gesellschaftlich kulturellen Anforderungen und Erwartungen zu entsprechen und seine zwischenmenschlichen Beziehungen auf der Suche nach einer persönlichen Identität im Sinn zu füllen versucht.“

Über mehrere Jahre stabil blieben in der Literatur die folgenden Ansichten (vgl. Otto et al. 2000, S. 335):

- § „Bei ‚Persönlichkeit‘ handelt es sich um eine organisierte Menge von Merkmalen einer Person.
- § Diese Merkmale sind relativ überdauernd, also über die Zeit hinweg mehr oder minder stabil.
- § Die betreffenden Merkmale sind charakteristisch für die einzelne Person, unterscheiden sie also von anderen Personen.“

Innerhalb der Persönlichkeitsforschung sind 1949 von EYSENCK (vgl. Oerter/Montada 2002) zwei Merkmale benannt worden, die auch heute noch bekannte Eigenschaftszuschreibungen darstellen: *Extraversion* und *Introversion*. *Extraversion* beschreibt dabei Kinder und Jugendliche, die sehr offen und herzlich auf andere Menschen zugehen können und dem Leben mit Frohsinn begegnen. Im Gegensatz dazu sind *Introvertierte* eher schüchtern und zurückgezogen, neigen zu vielem Grübeln und zeichnen sich durch weniger Kontaktfreudigkeit aus. Inzwischen gibt es viele Studien, die für die Beschreibung von Persönlichkeitsunterschieden den Nachweis der so genannten *Big Five* geliefert haben. Bei den *Big Five* handelt es sich um fünf Merkmalskategorien zur feineren Unterscheidung der Persönlichkeit.

Tabelle 8: ‚Big Five‘ Persönlichkeitsdimensionen

(nach Asendorpf 2004, S. 149)

Big Five	Charakteristika der Dimension
Neurotizismus	<ul style="list-style-type: none"> § ängstlich § reizbar § sozial befangen § impulsiv § geringes Selbstvertrauen § furchtsam § unter Stress außer Kontrolle
Extraversion	<ul style="list-style-type: none"> § herzlich § gesellig § durchsetzungsfähig § stellt leicht soziale Kontakte her § aktiv
Offenheit	<ul style="list-style-type: none"> § neugierig § kreativ § lebhaft Phantasie § offen für Ideen, Gefühle, Handlungen
Verträglichkeit	<ul style="list-style-type: none"> § helfend § kooperativ § entgegenkommend § bescheiden § gutherzig
Gewissenhaftigkeit	<ul style="list-style-type: none"> § pflichtbewusst § selbstdiszipliniert § besonnen § aufmerksam § reflexiv

Jede Person lässt sich nun anhand dieser Persönlichkeitsdimensionen beschreiben und wahrnehmen, oftmals auch durch die Vermischung der unterschiedlichen Charakteristika. Nach OERTER/MONTADA (2002) hat es insgesamt acht Untersuchungen gegeben, die speziell für das Kindes- und Jugendalter nach Persönlichkeitstypen geforscht haben. Insbesondere eine Studie von ASENDORPF & VAN AAKEN (1999, In: Asendorpf 2004) an 151 Kinder im Alter von 4 bis 6 Jahren

ermittelten aus 54 Eigenschaftsbeschreibungen drei Persönlichkeits-Prototypen, die in der nachstehenden Darstellung präsentiert werden. Dabei handelt es sich zum einen um den Typus mit Widerstandsfähigkeit (Resilient), des Weiteren um den durch Vulnerabilität charakterisierten (Überkontrolliert) und zum anderen um den Typus, der sich durch Unterkontrolliertheit auszeichnet

Tabelle 9: Drei Persönlichkeitsprototypen von Kindern
(Asendorpf 2004, S. 154)

Prototyp 1: Resilient	Prototyp 2: Überkontrolliert	Prototyp 3: Unterkontrolliert
1. Aufmerksam	1. Kommt gut mit anderen aus	1. Vital, lebhaft
2. Tüchtig und geschickt	2. Rücksichtsvoll	2. Unruhig und zappelig
3. Hat Selbstvertrauen	3. Hilfsbereit	3. Hält sich an keine Grenzen
4. Immer voll bei der Sache	4. Gehorsam und gefügig	4. Äußert negative Gefühle
5. Neugierig	5. Verständig und vernünftig	5. Schiebt Schuld auf andere
50. Viele Stimmungsschwankungen	50. Hat Selbstvertrauen	50. Furchtsam und ängstlich
51. Unreifes Verhalten unter Stress	51. Hält sich an keine Grenzen	51. Gibt bei Konflikten nach
52. Verliert leicht die Kontrolle	52. Ist selbstsicher	52. Hohe Ansprüche an sich
53. Ist leicht eingeschnappt	53. Ärgert andere Kinder	53. Gehemmt
54. Fängt leicht an zu weinen	54. Aggressiv	54. Grübelt oft

Angegeben sind die Items mit den 5 höchsten und 5 niedrigsten Faktorenwerten einer Faktorenanalyse

Die Persönlichkeit überkontrollierter Kinder ist nach der Persönlichkeitstheorie von BLOCK & BLOCK (1980, In: Asendorpf 2004) als emotional und motivational gehemmt zu interpretieren. Unterkontrollierte Kinder hingegen können als impulsiv beschrieben werden. Resiliente Kinder sind von allen drei Typen diejenigen, die ihre Gefühle und Handlungen am besten unter Kontrolle wissen. Für unsere Täter-Opfer-Analyse lassen sich die Opfer unter der Alterskategorie ‚Kindesalter‘ nach der Prototypentabelle in die Kategorie ‚Überkontrolliert – Verletzlich‘ einordnen, wohingegen die Täter zu dem Typus ‚Unterkontrolliert‘ zählt. In nachfolgenden Untersuchungen sollten die drei Prototypen mit den *Big Five* in Beziehung gesetzt werden. Dabei fanden ASENDORPF & VAN AAKEN (1999, In: Asendorpf 2004) und ROBINS et al. (1996, In: Asendorpf 2004) Zusammenhänge zwischen dem überkontrollierten Typus und geringer Extraversion sowie den unterkontrollierten Kindern und geringer Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit.

Bestimmte Persönlichkeitsmerkmale sind dem Menschen angeboren. Nach der Definition von Persönlichkeit sind allerdings Merkmale relativ stabil, dass heißt sie können sich im Laufe der Entwicklung verändern. Eines dieser angeborenen Merkmale ist auch prosoziales Verhalten, wie Empathie und Hilfsbereitschaft, Mitgefühl, Scham und Schuld – kurz bestimmte Emotionen, die unser Sozialverhalten bestimmen und die frühzeitig zu relativ stabilen Merkmalen der Persönlichkeit werden.

„Prosoziales Verhalten ist gekoppelt mit bestimmten äußeren und psychischen Bedingungen. Je nach ihrer unterschiedlichen Kombination kann sich prosoziales Verhalten günstig entwickeln oder unterdrückt werden.“ (Oerter/Montada 2002, S. 250). So haben speziell Täter wenig Empathiegefühl, wenn sie gerade wieder einem Mitschüler hänseln, schubsen oder beschimpfen, so dass dieser sich dabei seelisch weh tut. Auf Persönlichkeitsmerkmale Einfluss nimmt das Temperament, das mit der Persönlichkeit in einem engen Zusammenhang steht.

1.3.3.1.2 Temperament

„Wenn wir einen Menschen als fröhlich und ‚gut aufgelegt‘ bezeichnen, einen anderen als aktiv und energetisch und wieder andere als ruhig, vorsichtig oder zu Wutausbrüchen neigend, so beziehen wir uns auf das Temperament.“ (Berk 2005, S. 244).

Temperament beinhaltet genetische Dispositionen zur individuellen Differenzierung in der Persönlichkeit. Der Großteil des menschlichen Verhaltens bezieht sich darauf, wie sich jemand verhält. Dazu zählen unter anderem die Sensitivität gegenüber Reizen, die Intensität von Reaktionen oder die Regulation von internen Zuständen (vgl. Asendorpf 2004). Temperament bezieht sich demzufolge auf individuelle Verhaltensweisen, die insbesondere mit Extraversion und emotionaler Instabilität im Zusammenhang stehen.

Mehrfach ist die Ansicht vertreten und durch Studien von BUSS & PLOMIN (1984, In: Asendorpf 2004) definiert, dass Temperament schon im ersten Lebensjahr ersichtlich ist, stark genetisch bedingt ist und eine hohe als auch lange Stabilität aufweist. Dabei gehen Vererbung und Umwelt bei der Stabilität von Temperament miteinander einher (vgl. Berk 2005). Somit ist anzunehmen, dass sich Temperamentsmerkmale mit dem Alter weiterentwickeln, wenn sie durch optimale Sozialisation die Grundlage erhalten. Längsschnittstudien zur Stabilität von Temperamentsmerkmalen in den 60er Jahren ließen erkennen, dass speziell Schüchternheit in früher Kindheit äußerst hohe zeitliche Stabilität besitzt (vgl. Friedlmeier/Holodyski 1999).

Die bisher größte Studie in der Temperamentsforschung wurde 1956 in der New Yorker Längsschnittstudie von THOMAS & CHESS (Zentner 1999, In: Friedlmeier/Holodinsky 1999) vorgenommen, in der 141 Kinder von früher Kindheit bis ins späte Erwachsenenalter hinein beobachtet wurden. Die Befunde sprachen dafür, dass das Temperament eines Kindes ein Faktor ist, der die Wahrscheinlichkeit der Entstehung psychischer Probleme vergrößern kann (Zentner 1999, In: Friedlmeier/Holodinsky 1999). Folge der Studie war ein Dimensionsmodell von THOMAS & CHESS (1977, In: Berk 2005) zum Temperament mit neun Stufen.³⁶ Diese erste Grundlage lieferte den Ausgangspunkt für zahlreiche Folgemodelle. Mithilfe von Clusteranalysen durch Eltern- und Lehrerurteile entstand eine Einteilung von Kindern in drei Temperamentstypen (vgl. Oerter/Montada 2002).

Nach BERK (2005) sieht die Temperamentstypisierung wie folgt aus:

- § *Das einfach „pflegeleicht“ Kind* (40 % der Stichprobe) entwickelt bereits in früher Kindheit regelmäßige Routinen und zeichnet sich durch Frohsinn aus.
- § *Das schwierige Kind* (10 % der Stichprobe) hat Unregelmäßigkeiten in der täglichen Routine, kann sich schwer auf neue Erfahrungen einlassen und reagiert häufig mit negativer und übermäßiger Intensität.
- § *Das Kind, das nur langsam aktiv wird* (15 % der Stichprobe) lässt wenig Aktivität und intensive Reaktionen erkennen, neigt zu einer negativen emotionalen Disposition.

Die Dreiteilung wurde von mehreren Autoren analysiert und beschrieben. Unter anderem BATES et al. (1994, In: Berk 2005) sowie THOMAS et al. (1986, In: Berk 2005) konnten nachweisen, dass schwierige Kinder die Hochrisikogruppe für verschiedene Anpassungsprobleme darstellen, bezüglich der Neigung zu sozialem Rückzug, Ängstlichkeit aber auch Aggressivität. Kinder, die erst langsam aktiv werden, lassen im Gegensatz dazu eher weniger Probleme erkennen. Allerdings zeigen Befunde, dass auch sie zu erhöhter Ängstlichkeit tendieren. Schwierige Kinder weinen als Neugeborene viel, sind missgestimmt und lassen sich schwer beruhigen. Nach den Ausführungen von OERTER/MONTADA (2002) wird dies auch als Temperamentsdimension ‚negativer Affekt‘ bezeichnet. Im Vergleich dazu zeigen einfache „pflegeleichte“ Kinder positive Reaktionen, lächeln öfter und zeigen rasche

³⁶ Siehe dazu auch Berk 2005, S. 246.

Bewegungen. Hier spricht man von ‚positiven Affekt und Annäherung‘ (vgl. Oerter/Montada 2002).

Bei der Typologie von Tätern und Opfern spielen all diese Analysen eine Rolle. Gerade Kinder, die zu einem Temperament mit erhöhter Ängstlichkeit und Rückzug neigen, lassen Charakteristika erkennen, die sie zu typischen Opfern machen. Auch beim Verständnis von Aggressionen seitens der Täter spielen biologische Faktoren hinein, und das Temperament hat anhaltende Auswirkungen (vgl. Mussen et al. 1999). „Kinder, die als Säuglinge reizbar und schwer zu beruhigen waren, waren mit drei Jahren ängstlich, hyperaktiv und feindselig.“ (Bates 1982, zit. in Mussen et al. 1999, S. 102). „Darüber hinaus neigen Säuglinge, die sehr aktiv und leicht abzulenken sind, keinen festen Rhythmus entwickeln und sich schwer anpassen können, in den folgenden Jahren mit höherer Wahrscheinlichkeit zu aggressivem Verhalten.“ (Olweus 1980, zit. in: Mussen et al. 1999, S. 102).

Bei der Persönlichkeits- und Temperamentsentwicklung nach ROLLET/WERNECK (2002) darf nicht das Erziehungsverhalten der Eltern außer Acht gelassen werden, worauf ich später noch zu sprechen komme. Gerade im Säuglings- und Kleinkindalter ist das Kind bei seiner Handlungsregulation auf die aufbauende Hilfe der Bezugsperson angewiesen. Ebenso steht es bei der Bildung des Selbstwertgefühls. Täter-Opfer-Analysen haben gezeigt, dass Opfer oftmals ein negatives Selbstbild besitzen und dass der Selbstwert von Tätern anscheinend höher ist. Daher wird im nächsten Gliederungspunkt die Entwicklung des eigenen Selbstbildes kurz beleuchtet.

1.3.3.1.3 Selbstwertgefühl

Das Selbstwertgefühl ist weniger ein Gefühl an sich als eher ein Persönlichkeitsmerkmal – ein Merkmal, das sich im Laufe der Kindheit formt und das wächst, wenn es die geeignete Grundlage dafür erhält. Bereits PIAGET stellte fest, dass Säuglinge etwas Ähnliches wie eine Vorstufe des Gefühlslebens besitzen, das zur Bildung des Selbstwertgefühls beitragen kann (vgl. Hülshoff 1999). Im Alter von zwei Jahren sind die Kleinkinder in einer Lebensphase, die ERIKSON durch Autonomie und Eigenständigkeit charakterisiert, ständig begleitet von Scham und Zweifel bei misslungenen Handlungen (vgl. Hülshoff 1999). Fremd- und Eigenanerkennung unterstützen ein gefestigtes Selbstwertgefühl bereits im Kleinkindalter. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass das Selbstwertgefühl ein persönliches, nicht angeborenes Gut ist, das im Klima positiver sozialer Bewertungen entstehen und ‚überleben‘ kann. Damit lässt sich das Selbstwertgefühl als ein Gefühl der eigenen Anerkennung und

Zufriedenheit mit sich selbst definieren. Das Selbstwertgefühl eines Menschen kann hoch oder niedrig, positiv oder negativ sein. Man bezeichnet es daher auch als ‚bipolar‘. „Ein geringes Selbstvertrauen ist mit Gefühlen der Abhängigkeit, der Hilflosigkeit, Apathie, des Rückzugs und Passivität verbunden.“ (Resch 1999, S. 217).

Damit Kinder ein positives Selbstwertgefühl aufbauen, sind vor allem seelische Sicherheit, Anerkennung und Bestätigung, Freiraum und Beständigkeit, realistische Vorbilder, eine verständnisvolle Umwelt sowie Freunde von großer Bedeutung. Doch selbst dann, wenn sich ein positives Selbstbild gefestigt hat, unterliegt es ständig dem Risiko, durch Außenbelastungen angegriffen zu werden. Vor allem die Zeit des Schuleintritts stellt eine anspruchsvolle Phase dar. Hier geht es um soziale und leistungsmäßige Einordnung, Vergleiche mit Mitschülern erfolgen, Hänseleien müssen ertragen werden und man ist stets darauf bedacht, hinsichtlich Freundschaften Anhang zu finden. Probleme und Kränkungen können bei dem einen oder anderen schnell zu Minderwertigkeitsgefühlen führen und Tätern eine Angriffsfläche für Viktimisierungen bieten. Einen Höhepunkt findet die Auseinandersetzung mit dem Selbst in der Pubertät – einer Phase der Identitätsfindung. Idealtypische Ansprüche an sich und die Umwelt, die nicht immer Realitätsbezug haben oder ‚eigenes Versagen‘ kann hier leicht zu Selbstwertkrisen führen. Je hinreichend stark sich das Selbstwertgefühl entwickelt und durch Erfahrungen Stabilität erhält, desto mehr ist es gegen Angriffe tagtäglicher Geschehnisse geschützt. Die Schwankungen beim Selbstwertgefühl machen deutlich, dass das Selbstwertgefühl zeitlich gesehen nicht so stabil ist, da Außeneinflüsse die Stimmung stark beeinflussen. Allerdings ist es immerhin doch so stabil, dass es in der Literatur als Persönlichkeitsmerkmal definiert wird (vgl. Asendorpf 2004).

Wie bereits angesprochen steht die Entfaltung der Persönlichkeit und damit auch verbunden das Temperament und das Selbstwertgefühl in engem Zusammenhang mit der Sozialisation des Kindes. Das Bindungsverhalten zu den Eltern, der Erziehungsstil und auch das Familienklima haben Einfluss auf die kindliche Entwicklung, ebenso, wie auf einen Täter- bzw. Opfer-Status.

1.3.3.2 Die Rolle der Familie

„Wenn ein Kind kritisiert wird, lernt es zu verurteilen. Wenn ein Kind angefeindet wird, lernt es zu kämpfen. Wenn ein Kind verspottet wird, lernt es schüchtern zu sein. Wenn ein Kind beschämt wird, lernt es sich schuldig zu fühlen. Wenn ein Kind verstanden und toleriert wird, lernt es, geduldig zu sein. Wenn ein Kind ermutigt wird, lernt es, sich selbst zu vertrauen. Wenn ein Kind gelobt wird, lernt es, sich selbst zu schätzen. Wenn ein Kind gerecht behandelt wird, lernt es, gerecht zu sein. Wenn ein Kind geborgen lebt, lernt es, zu vertrauen. Wenn ein Kind anerkannt wird, lernt es, sich selbst zu mögen. Wenn ein Kind in Freundschaft angenommen wird, lernt es, in der Welt Liebe zu finden.“³⁷

Die Familie stellt, wie schon angesprochen, eine Lebenswelt dar, innerhalb derer sich Kinder und Jugendliche auf sozialer, psychischer und körperlicher Ebene entwickeln. Die Rahmenbedingungen, unter denen ein Kind aufwächst und zum Jugendlichen heranreift, haben entscheidende Wirkung darauf, in welche Richtung diese Entwicklung verläuft – positiv oder negativ. Ein unangemessener Erziehungsstil sowie Konflikte in der Elternbeziehung, die sich nachhaltig auf das Familienklima und den Umgang mit dem Kind auswirken, stellen einen Risikofaktor dar, Opfer bzw. Täter von Gewalt werden zu können, denn „die Entwicklung von Kindern findet im Kontext der Beziehungen statt, in denen sie leben“ (Cierpka 1999, S. 32).

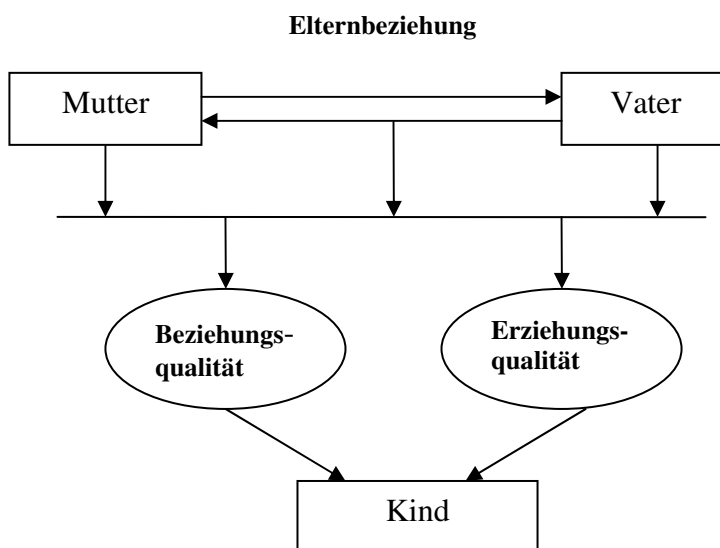


Abbildung 3: Die Familie als Kontext
(in Anlehnung an Resch 1999, S. 93)

³⁷ Weisser Ring 2001, S. 42

1.3.3.2.1 Erziehungsstile

Die Täter-Opfer-Typologie hat gezeigt, dass Kinder unterschiedliche Bindungen zu ihren Eltern haben und ihrer Erziehung verschiedene Erziehungsstile zugrunde liegen. Seit Jahren beschäftigen sich Forscher mit Zusammenhängen zwischen familiären Merkmalen der Erziehung und der Entstehung aggressiven Verhaltens. Untersuchungen von MANSEL (2001) haben ergeben, dass die Häufigkeit von Viktimisierungen in einem Zusammenhang mit der familiären Sozialisation steht. Dabei sind vor allem die elterliche Sanktionspraxis, geringe Geborgenheit sowie strafende Erziehungsstile in Verbindung mit Opfererfahrungen zu bringen. Grund dafür legt MANSEL (2001) in die durch inkonsistentes Verhalten der Eltern und mangelnde Zuwendung entstehende Unsicherheit und Zurückhaltung der potenziellen Opfer, die bei den Tätern damit den Eindruck von Wehrlosigkeit erwecken. Fest steht, dass ein stimulierender, warmer, fürsorglicher und wenig restriktiver Umgang mit dem Kind eine gesunde emotionale Entwicklung fördert. Nach PETZOLD (1999) weisen Kleinkinder, dessen Mütter auf die kindlichen Bedürfnisse aufmerksam eingehen aber auch Grenzen setzen, eine sichere Persönlichkeit auf, was im Zusammenhang mit dem Täter- und Opfer-Status eine wichtige Rolle spielt.

Bei der Betrachtung des Erziehungsstils soll an dieser Stelle auf drei in der Literatur gängige Stile eingegangen werden (vgl. Berk 2005).

- § der autoritative Erziehungsstil
- § der autoritäre Erziehungsstil
- § der permissive Erziehungsstil

Der ***autoritative Stil*** zeichnet sich durch eine hohe Akzeptanz der Eltern gegenüber dem Kind aus sowie durch eine warmherzige, rücksichtsvolle und emotionale Bindung. Die Eltern-Kind Beziehung kann als demokratisch bezeichnet werden, denn dem Kind werden neben adaptiven Kontrollmechanismen angemessene Handlungsspielräume gegeben. Insbesondere die Mütter suchen einen engen intensiven Kontakt zum Kind. Die Grenzen und Regeln werden dem Kind durch begreifliche und vernünftige Gründe beharrlich vermittelt. Im Laufe der Entwicklung wird dem Kind Schritt für Schritt mehr Autonomie eingeräumt.

Der autoritative Erziehungsstil wird als die erfolgreichste Form der Erziehung angesehen, bei der das Kind zu einem positiven Selbstkonzept gelangt sowie über genügend Selbstkontrolle und Kooperationsbereitschaft verfügt.

Beim *autoritären Erziehungsstil* wird dem Kind wenig Aufmerksamkeit und Akzeptanz geschenkt. Das Verhältnis der Eltern zum Kind ist geprägt durch Kontrolle und starre Regeln, die falls notwendig oft mit Hilfe von Zwangsmaßnahmen aufrechterhalten werden. Regeln sind dabei nicht verhandelbar. Gehorsam und Respekt sind von großer Bedeutung und werden Regeln gebrochen, droht körperlich Strafe.

Die Eltern wirken dem Kind gegenüber kalt und distanziert und das Kind erhält in seiner Entwicklung wenig Eigenständigkeit. SCHNEEWIND et al. (1983, In: Krohne/Hock 1994) weisen in diesem Hinblick auf den Zusammenhang zwischen elterlicher Ablehnung und der Ausprägung von Ängsten hin, die konstituierendes Merkmal von Opfern des Schulbus-Phänomens sind.

In der Familie, wo ein autoritärer Erziehungsstil vorherrscht, wird an sich wird per Schreien, Kommandieren oder Kritisieren kommuniziert. Nach WEISSMANN (2003) erhalten die Kinder durch die geringe Autonomie nicht die Möglichkeit eigene Lebensansichten und Einstellungen zu bilden, sondern sich mit denen der Eltern zu identifizieren. Somit gehört ein rauer Ton sowie Gewalt als Normalität zu ihrem Repertoire. Hier hat das so genannte *Modelllernen* eine bedeutende Funktion: Kinder imitieren das Verhalten der Eltern und leben es nach. Kinder, die es nicht anders kennen, bei einem falschen Wort oder einer falschen Bewegung Schläge zu erhalten, werden dieses Verhalten auch bei anderen Kindern einsetzen. MUSSEN et al. (1999, S. 103) weisen ebenfalls darauf hin, dass „bei Interaktionen in der Familie häufig eskalierende, zwanghafte Verhaltensmuster entstehen, die Aggressivität aufrechterhalten und verstärken“. Dabei spielen auch verbale und indirekte Aggressionen mit hinein. Die Folge ist, dass Kinder schnell feststellen, dass sie mit ihrer ausübenden Aggression genauso Kontrolle auf andere Kinder ausüben können, wie die Eltern bei ihnen (vgl. Alsaker 2003).

Hiermit ist ersichtlich, dass Täter von Viktimisierungen unter anderem auch Opfer eines autoritären Erziehungsstiles sind.

Der *permissive Erziehungsstil* wiederum ist dadurch charakterisiert, dass die Eltern warmherzig sind und ebenso wie beim autoritativen Erziehungsstil ein akzeptierendes Verhalten gegenüber dem Kind zeigen. Allerdings schenken Eltern mit permissivem Stil dem Kind zu viel oder zu wenig Aufmerksamkeit. Die Kinder erhalten für ihr Tun nur sehr wenig Kontrolle und müssen in einer ihrem Alter unangemessen Selbstständigkeit, eigene Entscheidungen treffen. Vielen Kindern fehlt dadurch das nötige Vertrauen in eigene Fähigkeiten, da sie für ihr Verhalten kein Feedback bekommen. Sie wirken

dadurch rebellisch und ungehorsam. Zu wenig Aufmerksamkeit bedeutet in dem Fall Vernachlässigung. Entweder reizen Kinder diesen Freiraum komplett aus oder sie ziehen sich zurück und isolieren sich. Diese zurückhaltende Neigung ist ebenfalls für Opfer bezeichnend, wobei das rebellische, ablehnende Verhalten auch für provozierende Opfer typisch ist und in Zusammenhang mit dem permissiven Erziehungsstil gebracht werden kann.

Ein Erziehungsstil, der nach KOHNSTAMM (1990) als vierter mit aufgefasst werden sollte, ist die durch zuviel Aufmerksamkeit entstehende *Überbehütung*. Die Bezugspersonen sind nach WALTER (1981) selbstunsichere und ängstliche Persönlichkeiten, die durch Überbehütung ihr Kind in Abhängigkeitskonflikte bringen. Kinder besitzen dabei sehr wenig Autonomie, da die Eltern sich um alles kümmern und sehr sorgsam mit dem Kind umgehen. Die Kinder werden von klein auf wohl erzogen und jeder Rangelei und Rauferei entwöhnt. Ohne die Eltern fühlen sie sich schutzlos. Das Kind wird auf alle möglichen Gefahren aufmerksam gemacht und zeigt aufgrund der Ängstlichkeit der Mutter ebenfalls eine ängstliche Persönlichkeit, was Kinder schneller zu Opfern werden lässt, da sie ihres Verhaltens sehr unsicher sind.

1.3.3.2 Familienklima

Das Familienklima wurde in der Abhandlung der Erziehungsstile zum Teil bereits mit angesprochen und soll im Hinblick auf das Ausbleiben eines Täter- und Opfer-Status zusammenfassend dargestellt werden.

Familie impliziert neben dem Umgang der Eltern mit dem Kind auch den Umgang der Eltern untereinander. Wie SÖLDNER (1994, S. 106) auch sagt: „strahlt die Atmosphäre auf das Kind aus“. Insgesamt sind drei Merkmale für das Familienklima entscheidend (vgl. Kohnstamm 1999): ob das Kind ermutigt und angeregt wird, ob sich die Lebensumstände für das Kind oft ändern und wie die Familienmitglieder miteinander umgehen. Eine gute Beziehung der Ehepartner untereinander, welche emotionale Zuneigung, Einigkeit in erzieherischen Fragen, gemeinsame Entscheidungen und persönliche Wertschätzung einschließt, bildet ein gutes Grundgerüst für familiäre Stabilität und Festigkeit. Bereits eine positive Familienatmosphäre bietet dem Heranwachsenden einen Schonraum. Nach MANSEL (1996) stellt die Familie diesbezüglich ein Bindeglied dar zwischen dem Kind und der Umwelt. Belastungen und Probleme außerhalb der Familie bieten dem Kind oder Jugendlichen innerhalb dieses Schonraumes Schutz. Dieser Schutz impliziert des Weiteren die Integration des Kindes in der Familie. Eine emotional stabile Bindung an mindestens eine Bezugsperson stellt

dabei das wichtigste Merkmal dar. Aber auch Zuneigung und Liebe sind eine wichtige Voraussetzung für psychische Gesundheit (vgl. Söldner 1994). Unterstützung, Zuneigung und Akzeptanz lassen Vertrauen wachsen, so dass das Besprechen von Problemen einerseits möglich und andererseits wenig angstbegleitet ist. Die emotionale Bindung ist Bestandteil des Erziehungsklimas. Sich Zeit füreinander nehmen, Unterstützung bieten, Meinungen respektieren aber auch klare Verhaltensregeln festlegen sind Merkmale, die einen herzlichen Umgang bedingen und zu einer positiven Entwicklung beitragen. Innerfamiliäre Belastungen stellen das harmonische Gleichgewicht der Familie auf eine harte Probe. Finanzielle Sorgen, elterliche Gewalt, Eheprobleme oder andere Krisen wirken auf die Familienmitglieder belastend und führen zu Anspannung. Folge sind ungünstige oder einschränkende Entwicklungsbedingungen für das Kind. Negative Auswirkungen sind Verhaltensprobleme. So ist insbesondere das elterliche Modellverhalten verantwortlich dafür, wie ein Kind mit Problemen und Konflikten umgeht. Der Statistik zufolge wuchsen im Jahr 2000 9,5 % aller Kinder unter 18 Jahren in Deutschland bei nur einem Elternteil auf – meistens bei der Mutter (vgl. Bundesministerium für Familie 2003). Dabei stellen vor allem geschiedene oder getrennt lebende Familien den größten Anteil dar. Oftmals laufen Scheidungen mit heftigen Auseinandersetzungen und Vorwürfen ab – Leidtragende dabei sind immer die Kinder. „Das Fehlen oder eine plötzliche Störung einer kontinuierlichen Betreuung des Kindes stellt einen der wesentlichsten Risikofaktoren dar, der zu psychischen Störungen sehr unterschiedlicher Ausprägungsformen führen kann (...).“ (Mattejat 1985, S. 59). Eine dieser Ausprägungsformen kann die Störung des Sozialverhaltens sein – Aggression. Eine neue Person im Leben der Mutter beispielsweise kann zudem ebenfalls für Spannungen sorgen. Eifersucht, Nichtakzeptanz des neuen Partners oder auch andere Erziehungspraktiken können beim Kind rebellisches Verhalten hervorrufen. Die Wut und der Frust über die familiäre Situation werden dann nicht selten an anderen Kindern abreagiert. Noch beträchtlicher wird der Verlust einer Bezugsperson im Zusammenhang mit einem Wohnortwechsel empfunden. Oftmals fördert die Verbindung von Scheidung oder Trennung mit zusätzlichen ungünstigen Gegebenheiten eine Störung der Entwicklung des Kindes hin zu sozialer Isolation oder Wut und Aggression. Somit kann auch das Familienklima dazu beitragen, dass ein Kind zum Opfer oder zum Täter von Gewalt wird. Zusammengefasst kann man festhalten, dass ein strafender, strenger Erziehungsstil und ein durch Disharmonie oder Gewalt geprägtes Familienleben eine

kindliche Persönlichkeit festigt, die sich ebenfalls durch verbale, körperliche oder indirekte Gewalt auszeichnet. Demgegenüber stellen allerdings zuviel Fürsorge und Kontrolle sowie ein durch Ängstlichkeit und Sorge gekennzeichnetes Familienklima den Grundstein für eine Entwicklung dar, die in einem Opfer-Status enden kann. Optimal sind eine auf gegenseitiges Vertrauen gebaute Erziehung sowie eine warme, liebevolle, harmonische Familienbeziehung. Ab dem Schuleintritt kommt zu dem Einfluss der Familien auch der Einfluss der Peer-Group hinzu.

1.3.3.3 Einfluss der Peer-Group

Sozial anerkannt zu sein, Freunde zu haben und in eine Gruppe integriert zu sein ist der Wunsch jeden Kindes. Insbesondere PIAGET schenkte der Bedeutung von Peers „für den Weg zur personalen und sozialen Autonomie des Kindes“ große Aufmerksamkeit (vgl. Baacke 1992, S. 269). Diese Bedeutung steigt in der mittleren Kindheit enorm an. Freunde stellen für Jugendliche eine sehr wichtige Bezugsgruppe dar, mit denen sie einen Großteil ihrer Freizeit verbringen. Besonders im Ablöseprozess vom Elternhaus bieten Freunde Halt und Unterstützung. Auch auf das Selbstwertgefühl hat die Peer-Group eine große Wirkung. Bestätigung und Anerkennung durch die Gruppe sowie die Zuweisung eines marginalen Status kann ein „sozial unzureichend abgestütztes Selbstwertkonzept heraufbeschwören“ (Engel/Hurrelmann 1989, S. 107).

„Unter Gleichaltrigen zu sein: das macht Spaß und ist doch zugleich bedrohlich; das kann die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung fördern, aber auch behindern und stagnieren lassen (...).“ (Baacke 1995, S. 287).

Ein erhebliches Problem, sich unglücklich und unzufrieden zu fühlen, ist das Gefühl, ohne Freunde zu sein. Aufgrund von Äußerlichkeiten, den Klamotten oder weil man nicht ‚cool genug ist‘ abgelehnt zu werden, stellt einen großen Risikofaktor für den Opfer-Status von Bullying dar. Grundlage für mangelnde Freundschaften können aber auch durch die bereits beschriebenen Faktoren ‚Persönlichkeit‘ und ‚Temperament‘ hervorgerufen werden. Freunde stärken einem den Rücken oder schalten sich bei Auseinandersetzungen ein. Das Ausbleiben von Freundschaften kann als ein Aspekt angesehen werden, warum das Selbstwertgefühl abnimmt, selbst wenn die familiären Bedingungen optimal sind. Andersherum bietet die Gruppe der Gleichaltrigen auch den Raum, wo sich manche Kinder beweisen wollen.

Täter von Bullying schikanieren nie alleine, sondern immer unter den Augen von Mitläufern und Anhängern. Insbesondere wenn Kinder oder Jugendliche mit geringer familiärer Bindung und Kontrolle über Gewalthandeln, Anschluss an „antisoziale“ Subgruppen suchen, um dort Anerkennung und emotionale Befriedigung zu finden, ist ein erhöhter Täter-Status gegeben.

Damit hat auch die Peer-Group bzw. die Herstellung einer Freundschaftsbeziehung eine wichtige Funktion, Täter- bzw. Opferstrukturen aufrecht zu erhalten oder abzuwenden.

An dieser Stelle möchte ich die theoretischen Ausführungen zu diesem Thema beenden. Im folgenden, empirischen Teil der Arbeit stelle ich die Studie vor, die an Grundschulen, Regelschulen und Gymnasien in Thüringen durchgeführt wurde. Eine ausführliche Darstellung der Vorgehensweise bei der Datenerhebung, die Erläuterung des Fragebogendesigns und die Auswertung der Ergebnisse stellen rückwirkend einen Bezug dar, das Wissen aus dem Theorieteil anzuwenden. Ziel wird es sein, eingangs formulierte Fragestellungen und Hypothesen mittels der Ergebnisse des Datenmaterials auf ihre Verifizierbarkeit bzw. Falsifizierbarkeit zu prüfen und zu erläutern.

II Empirische Untersuchung

II.1 Wissenschaftliche Fragestellungen und Hypothesen

Lange Zeit war nicht klar, warum sich manche Kinder morgens weigern in die Schule zu gehen, obwohl sie keine schulischen Probleme haben, über körperliche Schmerzen klagten, aber Ärzte keine Ursachen fanden. Jetzt wissen wir, dass der Schulbus im Alltag von Schulkindern eine erheblich größere Rolle spielt als bisher angenommen.

Nach einer Darstellung des theoretischen Hintergrundes wird deutlich, dass das Störungsbild des Schulbus-Phänomens in wissenschaftlichen Untersuchungen bisher noch unzureichende Erkenntnisse liefert. Studien zur Verkehrssicherheit von Schülern sowie Zahlen des Statistischen Bundesamtes machen auf einige wesentlichen Anliegen zur Auseinandersetzung mit der Thematik aufmerksam und weisen somit zwischen den Zeilen auf dringenden Handlungsbedarf hin. In bisher unveröffentlichten Magisterarbeiten wurde am Rande versucht, auf gezielte Fragen hin Ergebnisse zu erhalten, was allerdings aufgrund des Zeitaufwandes mit kleinen Stichproben erfolgte und somit nur erraten lässt, was bei der Betrachtung des Störungsbildes alles eine Rolle spielt. Für die Entstehung und Manifestation des Schulbus-Phänomens sind zahlreiche Faktoren zu betrachten, die weit über den Schulalltag hinaus ihre Ursache haben.

Es wird hiermit deutlich, dass der Forschungsstand momentan noch ganz am Anfang seiner Entwicklung steht und stark eingegrenzt ist.

Ausgehend von den theoretischen Betrachtungen im ersten Teil der Arbeit lassen sich Kategorien benennen, welche die Basis bilden, wissenschaftlichen Fragen nachzugehen. Aus diesen Fragestellungen lassen sich Hypothesen ableiten. Fragen und Hypothesen zielen darauf ab, bereits in Untersuchungen ermittelte Ergebnisse mit der eigenen Erhebung zu vergleichen bzw. Sachverhalten nachzugehen, die in Studien bisher nicht berücksichtigt und erfasst worden sind.

Im Blickfeld der Aufmerksamkeit stehen das Ausmaß und die Ausprägungen von *SchulbusAngst* im Zusammenhang mit Alter, Geschlecht und Schultyp sowie der Einfluss von Familie hinsichtlich Familienklima und Erziehung. Ganz entscheidend dabei richtet sich der Blick auf Formen von Bullying, im Speziellen bezüglich verbaler, körperlicher und indirekter Angriffe. In diesem Zusammenhang steht die Täter-Opfer-Konstellation im Mittelpunkt. Anhand verschiedener Kategorien werden Persönlichkeitsmerkmale für einen möglichen Täter- bzw. Opfer-Status konstituiert.

Mit dieser Betrachtungsweise soll mittels einer größeren Stichprobe wichtigen Ergebnissen aus den Magisterarbeiten nachgegangen werden, aber auch ein neuer

Faktor in die Forschungsanalyse einbezogen werden, der meiner Ansicht nach für Präventiv- und auch Interventionsmaßnahmen eine entscheidende Voraussetzung bildet. Die wissenschaftlichen Fragestellungen und Hypothesen werde ich im Folgenden darstellen. Sie sollen einen Ansatzpunkt bilden für weiterführende Arbeiten mit gleicher oder ähnlicher Thematik. Anzumerken ist, dass sich Fragen und Hypothesen an Untersuchungen zu Bullying in der Schule orientieren, aber in einem komplett neuen Kontext untersucht werden – dem Schulbus.

Zusammenhänge zwischen Alter, Geschlecht, Schultyp im Hinblick auf die Auftretenshäufigkeit eines Täter- bzw. Opfer-Status im Schulbus

<u>Fragestellung 1:</u>	Ist die Auftretenshäufigkeit von Gewalt im Schulbus abhängig vom Alter der Schüler?
<u>Hypothese 1:</u>	Jüngere Schüler sind statistisch signifikant häufiger Opfer von Gewalt im Schulbus.
<u>Hypothese 1.1:</u>	Mit zunehmendem Alter steigt statistisch signifikant der Anteil an Tätern von Gewalt im Schulbus.
<u>Hypothese 1.2:</u>	Die Auftretenshäufigkeit als Opfer von Bullying im Schulbus nimmt mit zunehmendem Alter ab.

Studien (vgl. Olweus 1995, Schäfer 1996 u. a.) haben ergeben, dass Schüler im Grundschulalter häufiger Opfer von Bullying sind. ALSAKER (2003) interpretiert die höhere Auftretenswahrscheinlichkeit eines Opfer-Status jüngerer Schüler mit der fehlenden Widerstandskraft. In den Untersuchungen von SCHOLZ (2003) zum Schulbus-Phänomen zeigten insbesondere Grundschüler erhöhte Anzeichen von *SchulbusAngst*, denn jüngere Schüler stellen gerade beim Wechsel auf eine weiterführende Schule für Täter einen geeigneten Opfertypus für Schikane dar. Ältere Schüler bilden diesbezüglich den höheren Täteranteil in Bezug auf Bullying. Auch SCHEITHAUER (2003) konnte Täter- und Opferberichten entnehmen, dass das typische Opfer aus unteren Klassenstufen stammt – der typische Täter aus höheren Klassen. SCHEITHAUER (2003) zufolge sind Täter älter als Opfer. Daraus resultiert der Schluss, dass die Häufigkeit, Opfer von Gewalt im Schulbus zu werden, mit zunehmendem Alter sinkt.

<u>Fragestellung 2:</u>	Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich Täter- und Opfererfahrungen?
<u>Hypothese 2:</u>	Jungen sind statistisch signifikant häufiger Opfer von Bullying im Schulbus als Mädchen.
<u>Hypothese 2.1:</u>	Jungen sind statistisch signifikant häufiger Täter von Bullying im Schulbus als Mädchen.

KRAAK (1997) und OLWEUS (1996, In: Alsaker 2003) konnten anhand von Studien belegen, dass Jungen nicht nur häufiger Täter von Gewaltanwendungen sind, sondern auch vermehrt die Opferrolle einnehmen. Auch SCHEITHAUER (2003) lieferte Ergebnisse, die denen von KRAAK (1997) und OLWEUS (1996, In: Alsaker 2003) entsprechen.

„Auf der Grundlage von metaanalytischen Befunden zu Geschlechtsunterschieden im aggressiven Verhalten erweisen sich männliche Personen aggressiver als weibliche. (...) Darüber hinaus erfahren Jungen bzw. Männer häufiger Aggressionen als Frauen.“ (Scheithauer 2003, S. 45).

Die empirischen Befunde von SCHEITHAUER (2003) bezüglich der geschlechtsspezifischen Unterschiede von Aggressionen richten sich auf deren Auftreten sowie ihre Intensität.

<u>Fragestellung 3:</u>	Gibt es einen Unterschied in der schultypspezifischen Betrachtung der Täterrolle hinsichtlich ihrer Auftretenshäufigkeit?
<u>Hypothese 3:</u>	Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen dem Schultyp und der Auftretenshäufigkeit von Tätern im Schulbus.

Die Hypothese bezüglich schultypspezifischer Unterschiede wurde ungerichtet formuliert, da in der Literatur wenige Befunde dazu vorliegen, die nicht eindeutig sind. Bedeutender wird die Betrachtung im Hinblick auf die Formen von Bullying hinsichtlich des Schultyps. Zur Erstellung eines Täter-Opfer-Profiles halte ich es dennoch für wichtig, den Zusammenhang des Schultyps und einer möglichen Täterrolle in die Analyse einzubeziehen. Laut Studien von ROSTAMPOUR/SCHUBARTH

(1997) und WEISSMANN (2003) liegt für Schüler der Mittelschule bzw. von Hauptschulen ein höherer Täteranteil vor.

**Zusammenhänge zwischen Alter, Geschlecht, Schultyp im Hinblick auf das
Ausmaß an Erscheinungsformen von Bullying im Schulbus**

<u>Fragestellung 4:</u>	Gibt es einen Unterschied in den Ausprägungen von Bullying in Abhängigkeit vom Alter im Schulbus?
<u>Hypothese 4:</u>	Mit zunehmendem Alter wird im Schulbus signifikant häufiger verbal schikaniert.
<u>Hypothese 4.1:</u>	Schüler im Grundschulalter schikanieren im Schulbus signifikant häufiger körperlich-aggressiv.

Nach Erkenntnissen von POPP (2002) differenzieren sich die Erscheinungsformen von Bullying mit dem Alter. Begründet wird dieser Aspekt mit entwicklungspsychologischen Prozessen, denn jüngere Kinder zeigen andere Strategien der Konfliktbewältigung als ältere. Danach steigt mit zunehmendem Alter die Gewaltbereitschaft von körperlicher hin zu verbaler Gewalt an. Kinder im Grundschulalter verfügen noch nicht in dem Maße wie ältere Kinder über verbale Fertigkeiten. Bullying erfolgt nach POPP (2002) in dieser Altersstufe sehr oft körperlich-aggressiv.

<u>Fragestellung 5:</u>	Gibt es einen Unterschied in den Ausprägungen von Bullying in Abhängigkeit vom Geschlecht im Schulbus?
<u>Hypothese 5:</u>	Jungen wenden signifikant häufiger physische und verbale Gewalt im Schulbus an als Mädchen.
<u>Hypothese 5.1:</u>	Bullying von Mädchen im Schulbus erfolgt signifikant häufiger in indirekter Form.

In Anlehnung an KRAAK (1997), SCHUSTER (1997a.) und SCHEITHAUER et al. (2003) gibt es in den Ausdrucksformen von Jungen und Mädchen Unterschiede. Dabei haben Studien gezeigt, dass Jungen häufiger als Mädchen körperlich und verbal schikanieren – Mädchen hingegen eher indirekt, indem sie einen Schüler absichtlich

ausgrenzen, sich wegsetzen oder hinter dem Rücken lästern. Gruppendynamische Prozesse spielen bei der Differenzierung unterschiedlicher Gewaltanwendungen der Geschlechter eine große Rolle (vgl. Scheithauer 2003).

Zusammenhänge bezüglich Persönlichkeitseigenschaften von Tätern und Opfern

<u>Fragestellung 6:</u>	Gibt es ein definierbares Persönlichkeitsprofil eines typischen aktiven Gewalttäters von Bullying im Schulbus?
<u>Hypothese 6:</u>	Täter von Bullying im Schulbus verfügen über ein hohes Bedürfnis nach Stärke und Kontrolle.
<u>Hypothese 6.1:</u>	Täter von Bullying im Schulbus sind signifikant weniger ängstlich als Opfer von Bullying im Schulbus.
<u>Hypothese 6.2:</u>	Täter von Bullying im Schulbus zeigen einen auffälligen aggressiven Verhaltensstil, der mit körperlicher Stärke einhergeht.
<u>Hypothese 6.3:</u>	Täter von Bullying im Schulbus finden Gewalt okay.

Während ZIEGLER/ZIEGLER (1997) davon ausgehen, dass es aufgrund mannigfaltiger Persönlichkeitsmerkmale keine eindeutige Typologisierung des ‚typischen‘ Täters gibt, halten OLWEUS (1993) und KASSIS (2003) die Zuschreibung spezieller Charakteristika für Bullies für sinnvoll und möglich. Untersuchungen von OLWEUS (1993) zum Täter-Status zeigten, dass der typische Bullie selbstsicher, wenig ängstlich und wenig unsicher auftritt. Mit seiner harten, dominanten und kraftvollen Art will er Stärke, Kontrolle und Macht ausdrücken. ZIEGLER/ZIEGLER (1997) beschreiben zudem Bullies als impulsiv, schnell reizbar, mit geringer Frustrationstoleranz und hohem Aggressivitätspotenzial. SCHEITHAUER et al. (2003) weisen implizit auf die körperliche Stärke der Täter hin sowie auf die positive Einstellung zu Gewalt, die auch in Untersuchungen von OLWEUS (1993) erkenntlich waren.

<u>Fragestellung 7:</u>	Gibt es ein definierbares Opferprofil eines ‚typischen‘ Opfers von Bullying im Schulbus?
<u>Hypothese 7:</u>	Opfer von Bullying im Schulbus haben eine negative Haltung sich selbst gegenüber.
<u>Hypothese 7.1:</u>	Opfer von Bullying im Schulbus fühlen sich signifikant häufiger traurig als Täter.
<u>Hypothese 7.2:</u>	Opfer von Bullying im Schulbus fühlen sich häufiger allein und hilflos als Täter von Bullying im Schulbus.
<u>Hypothese 7.3:</u>	Opfer von Bullying im Schulbus haben nur wenige Freunde und nehmen eher eine Außenseiterrolle ein.

Wie in den Untersuchungen von OLWEUS (1993) zur Täteranalyse zeigen auch Ergebnisse von OLWEUS (1995) bezüglich des Opfer-Status, dass das ‚typische‘ Opfer wenig Selbstvertrauen hat, eher eine negative Haltung zu sich selbst einnimmt und Versagensängste zeigt.

ROST (1998) beschreibt sie zudem als ängstlich und unsicher in ihrem Auftreten, was sie angreifbarer macht. Typische Opfer von Bullying stellen Außenseiter dar, haben kaum oder wenige Freunde und fühlen sich dadurch nicht selten einsam und allein (vgl. Rost 1998, Scheithauer 2003). Die Umstände, in denen sie sich befinden, schikaniert zu werden, aber eventuell auch andere äußere Einflüsse machen sie unglücklich und traurig und führen zu Rückzugsverhalten.

Zusammenhänge im Hinblick auf familiäre Gegebenheiten

<u>Fragestellung 8:</u>	Gibt es einen signifikanten Unterschied in der Familienform und einem Täter- bzw. Opfer-Status?
<u>Hypothese 8:</u>	Schüler, deren leibliche Eltern nicht zusammenleben, sind signifikant häufiger Opfer von Bullying im Schulbus.
<u>Hypothese 8.1</u>	Schüler, deren leibliche Eltern nicht zusammenleben, sind signifikant häufiger Täter von Bullying im Schulbus.

Im Theorieteil wurde bereits auf den Fakt hingewiesen, dass im Jahr 2000 9,5 % aller Kinder unter 18 Jahren in Deutschland bei nur einem Elternteil aufwuchsen – meistens bei der Mutter (vgl. Bundesministerium für Familie 2003). Dabei stellen vor allem geschiedene oder getrennt lebende Familien den größten Anteil dar. Bisher sind keine oder nur kaum vergleichbare Studien bezüglich eines möglichen Zusammenhangs zwischen der Familienform und einem erhöhten Täter- bzw. Opfer-Status zu finden. Hiermit wird der Versuch über mögliche signifikante Ergebnisse unternommen.

Zu vermuten sind durch Trennung oder Scheidung oder anderen Verlust eines Elternteils mögliche ungünstige Familienkonstellationen, die sich eventuell auf das Familienklima auswirken und auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes einwirken.

<u>Fragestellung 9:</u>	Gibt es funktionale Merkmale durch die die Erziehung von Tätern und Opfern in der Familie geprägt ist?
<u>Hypothese 9:</u>	Opfer von Bullying im Schulbus erfahren eine restriktive, strenge Erziehung, in denen die Eltern hohe Ansprüche an das Kind stellen.
<u>Hypothese 9.1:</u>	Täter von Bullying im Schulbus erfahren innerhalb ihrer strengen, familiären Erziehung wenig Wärme und Unterstützung, körperliche Sanktionen werden nicht ausgeschlossen

Sowohl die Erziehung für potenzielle Täter als auch für Opfer von Bullying spielt bei der Täter-Opfer-Analyse eine entscheidende Rolle, denn der Erziehungsstil der Eltern hat auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen einen großen Einfluss. So spricht WÖBKEN-EKERT (1998) seitens der Opfer davon, dass die Eltern sehr viel von ihren Kindern erwarten, eine strenge und disziplinierte Erziehung vorherrscht. Andererseits gibt es auch Eltern die ihren Kindern keine Verantwortung zutrauen und Überbehütung ein Faktor für mangelndes Selbstwertvertrauen darstellt. Wie SCHEITHAUER et al. (2003) als auch SCHUSTER (1997a.) die Familienbeziehung bei Tätern durch einen geringen familiären Zusammenhalt kennzeichnen, trifft dieses Merkmal auch für Opfer zu. Täter berichteten zudem von fehlender Unterstützung und ambivalent-unzuverlässigen Familienstrukturen. Erfahrungen von Tätern bezüglich körperlicher Sanktionen bis hin zu körperlicher Gewalt wurde von SCHEITHAUER et al. (2003) nachgewiesen.

Allgemeine Zusammenhänge bezüglich der Schulbusfahrt

<u>Fragestellung 10:</u>	Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Dauer der Busfahrt und dem Täter-Status?
<u>Hypothese 10:</u>	Je länger die Fahrzeit, desto größer ist die Auftretenswahrscheinlichkeit in Bezug auf Täter im Schulbus.

In der unveröffentlichten Magisterarbeit von REISS (2001) zeigte sich ein Zusammenhang zwischen der Fahrzeit und Angst im Schulbus. Analog zu dem Ziel dieser Arbeit, ein Täter-Opfer-Profil zu erstellen, vermute ich ein erhöhtes Potenzial hinsichtlich der Auftretenswahrscheinlichkeit von Tätern im Schulbus je länger die Busfahrt dauert. Da laut Definition von Bullying Opfer beliebig ausgewählt werden und nicht nach bestimmten Kriterien, könnte sich Langeweile, familiärer oder schulischer Frust auf der Fahrt entladen.

<u>Fragestellung 11:</u>	Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Alter sowie dem Täter- und Opfer-Status und der Angstaussprägung im Schulbus.
<u>Hypothese 11:</u>	Jüngere Schüler weisen höhere Angstwerte auf, mit dem Schulbus zu fahren, als ältere Schüler.
<u>Hypothese 11.1:</u>	Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Täter- und Opfer-Status und der Angstaussprägung im Schulbus.

In den Voruntersuchungen von REISS (2001), BRUCH (2004) und BLUMRÖDER (2005) konnte bezüglich der Angstaussprägung im Schulbus und dem Alter kein Unterschied gefunden werden. SCHOLZ (2003) stellte im Gegensatz dazu fest, dass insbesondere Schüler der 4. und 5. Klasse vom Schulbusphänomen betroffen sind – demnach eher jüngere Schüler eine höhere Angstaussprägung zeigen. Bezüglich der Angstaussprägung von Tätern und Opfern sind in der Literatur und in bisherigen Magisterarbeiten noch keine Erkenntnisse getroffen worden. Es ist anzunehmen, dass Opfer von Bullying Ängste bezüglich dem sozialen Klima zeigen. Zudem kann man davon ausgehen, dass Opfer eine höhere Angstaussprägung haben als Täter. Nicht unberücksichtigt sollte die Annahme sein, dass auch Täter Angst im Schulbus

aufweisen, dass sie zum einen als Mitläufer oder als Täter und Opfer gleichzeitig fungieren können. Da bisher keine Annahmen dazu vorliegen, wurde die Hypothese ungerichtet formuliert

II. 2 Untersuchungskonzeption

II.2.1 Ziel der Untersuchung

Bei den Recherchen zum Thema *Schulbus-Phänomen* stellte ich fest, dass in keiner Literatur oder im Internet der Schulweg von Schülern, im Speziellen der Schulbus, hinsichtlich von Gewaltanwendungen oder anderen Gefahrenquellen zur Entstehung symptomatischer Angst Beachtung findet. Lediglich eine Voruntersuchung, die im Jahr 2000 durch eine Studentin der Friedrich-Schiller-Universität durchgeführt wurde und die Ergebnisse von SCHOLZ (2003) geben einen kurzen Überblick, welche Faktoren beim Schulbus-Phänomen mit hinein spielen:

„Das so genannte Schulbus-Phänomen beschreibt ein Störungsbild bei Kindern, die im Schulbus dominanten, meist körperlich und verbal aggressiven Schülern ausgesetzt sind.“ (Scholz 2003, S. 27).

Magisterarbeiten versuchen das allgemeine Verständnis näher zu spezifizieren, indem beispielsweise ganz gezielte Ebenen analysiert wurden: „Hat die Geburtenfolge für die Entwicklung des Charakters und die spätere Ausprägung des Verhaltens im Hinblick auf das Schulbus-Phänomen einen Einfluss?“, „Gibt es einen Zusammenhang zwischen einer Angstaussprägung im Schulbus und dem mütterlichen Erziehungsstil?“. Neben diesen sehr speziellen Fragen versuchte man auch allgemeinen Erkenntnissen nachzugehen, beispielsweise unterschiedlichen Angstaussprägungen bezüglich des Schultyps oder des Geschlechts – aber auch Bedingungen im Schulbus wurden mittels solcher Fragen angetastet. Aufgrund relativ kleiner Stichproben variierten die Ergebnisse.

Bei meiner Betrachtung des Störungsbildes konzentrierte ich mich von Beginn an auf die Hauptursache: Bullying. Gewalt ist derzeit in den Medien das zentrale Thema. Neben der Rütli-Schule in Berlin werden immer mehr Schulen laut, die das Ausmaß an unterschiedlichen Aggressionsformen aufzeigen. Genau hier liegt das Problem, das auch meine Recherchen ergaben – dass Untersuchungen über Bullying lediglich in der Institution Schule durchgeführt worden sind. Keinerlei Worte werden über den Schulweg von Schülern verloren, wobei gerade das die Orte sind, wo Kinder und

Jugendliche ohne Beaufsichtigung auf sich alleine gestellt sind. Aufgrund massiver Schulschließungen und damit zusammenhängend Schulzusammenlegungen werden in Zukunft noch mehr Schüler verschiedener Alterstufen und Schultypen den Schulbus als Verkehrsmittel nutzen müssen. Des Weiteren stellte sich mir implizit die Frage, was für Persönlichkeiten typische Täter aber auch Opfer im Vergleich aufweisen. In der Literatur findet man bezüglich der Täter- Opfer-Charakteristik einige Merkmale, die in Studien ermittelt wurden (vgl. Olweus 1995, Scheithauer et al. 2003). Allerdings sind die Befunde rar und Vergleichstudien fehlen. Zudem wurden diese Analysen im Kontext *Schule* erstellt. Gründe genug um Forschungsergebnisse in einem neuen Kontext zu erschließen und mit Befunden zu vergleichen die aus anderer Sichtweise erzielt wurden.

Die Grundlage für meine Studie an Grund-, Regelschulen und Gymnasien in Thüringen bildete die Aggressionsforschung sowie Erkenntnisse über Gewalt an Schulen. Daraus ableitend wurden im Hinblick auf das zentrale Thema der Erstellung eines Täter-Opfer-Profiles Hypothesen erstellt, die natürlich auch strukturelle Formen wie Alter, Geschlecht und Schultyp in Bezug auf das Schulbus-Phänomen beinhalten. Das Ziel soll sein, ein genaueres Bild über das Ausmaß der Viktimisierung im Schulbus zu erhalten und zur Prävention des Störungsbildes charakteristische Merkmale der Täter und Opfer von Bullying im Schulbus herauszukristallisieren.

II.2.2 Stichprobe

Die empirische Untersuchung wurde an 28 ausgewählten Schulen in Thüringen durchgeführt, mit einem Stichprobenumfang von 752 Kindern und Jugendlichen. Zur Stichprobe gehören lediglich Schüler, die mit dem Schulbus in die Schule fahren, Linienbusse und Stadtbusse ausgeschlossen.

Die insgesamt 752 Fahrschüler rekrutieren sich aus 12 Grundschulen, 8 Regelschulen und 8 Gymnasien aus den Schulamtsbereichen Jena, Stadtroda und Rudolstadt. Die Schulen befanden sich sowohl in städtischer als auch in ländlicher Gegend. In den Grundschulen wurden lediglich die Schüler der Klassenstufen 3 und 4 erfasst – in den Regelschulen und Gymnasien die Klassenstufen 5 bis 7. Das ergibt insgesamt eine Altersstruktur der Schüler zwischen 8 und 15 Jahren. Die Auswahl dieser Schulstufen erfolgte aus bestimmten Gründen: Kinder der 3. und 4. Klasse gehören zu der Alterstufe der 8- bis 12-Jährigen. Sie sind bereits in der Lage, über ihre Gefühle und Empfindungen zu reflektieren und Auskunft zu geben. Zudem stehen sie in ihrer Entwicklung noch vor der Pubertät. Jugendliche der Klassen 5 bis 7 weisen eine

durchschnittliche Alterstruktur von 13 bis 15 Jahren auf und befinden sich damit von ihrer Entwicklung her kurz vor oder bereits in der Pubertät. Kinder und Jugendliche verfügen damit über unterschiedliche Einstellungen und Gefühle, die unter bestimmten Gesichtspunkten verglichen werden können. Warum die 1. und 2. Klassen nicht befragt worden sind, lag einerseits daran, dass die Konzentrationsfähigkeit der Kinder noch nicht in dem Maße ausgeprägt ist, dass sie allein einen längeren Fragebogen hätten ausfüllen können. Ein weiterer Grund bestand in der Lese- und Verständnisfähigkeit der Kinder, die das Verständnis für die Bearbeitung des Fragebogens erschwert hätte. Abbildung 4 wird die Verteilung der Stichprobe grafisch veranschaulichen.

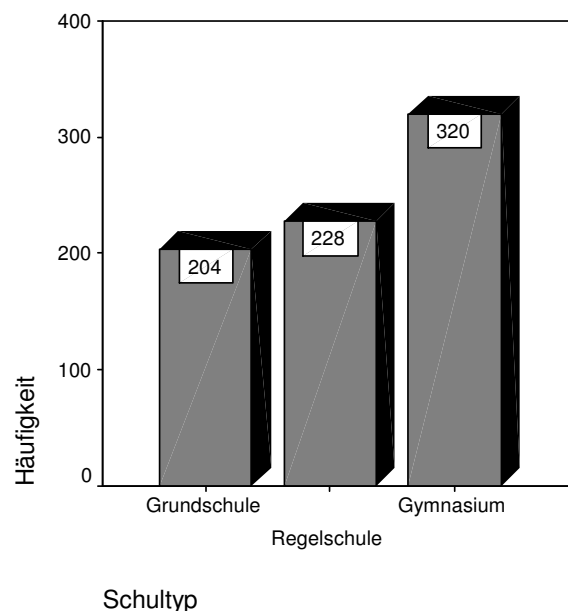


Abbildung 4: Verteilung der Stichprobe nach dem Schultyp

Neben dem Alter und dem Schultyp, der besonders bei schultypspezifischen Betrachtungen relevant sein wird, spielt das Geschlecht bei der Auswertung der Ergebnisse eine entscheidende Rolle. Die Stichprobe verzeichnet hinsichtlich des Geschlechts eine Gesamtverteilung von 49,3 % Jungen und 50,7 % Mädchen, das entspricht 371 männlichen und 381 weiblichen Schülern.

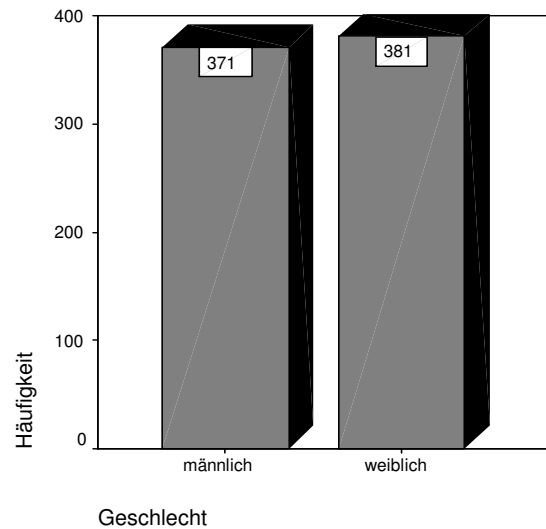


Abbildung 5: Verteilung der Stichprobe hinsichtlich des Geschlechts

Im Vergleich dazu lag die Verteilung der Geschlechter 2004 in Deutschland bei 48,9 % männlichen und rund 51,1 % weiblichen Einwohnern. Speziell in Thüringen lag die Geschlechterverteilung bei etwa 49,2 % Männern und 50,8 % Frauen.³⁸

Die Geschlechterverhältnisse sind damit in der Stichprobe ausgewogen und entsprechen nahezu der Geschlechterverteilung der Gesamtbevölkerung.

II.2.3 Planung und Durchführung

II.2.3.1 Planung

Im Vorfeld der Untersuchung wurden Ende Mai/Anfang Juni 2005 wahllos zahlreiche Schulen in Thüringen telefonisch kontaktiert. Die Direktorinnen und Direktoren wurden kurz über die Thematik informiert, mit der Bitte einer Fragebogenerhebung an der Schule zuzustimmen. Zur gleichen Zeit, wie die Telefonate mit den Schulen stattfanden, erfolgte eine schriftliche Beantragung der Untersuchung beim Kultusministerium Thüringen. Der Antrag beinhaltete eine kurze Erläuterung der geplanten Studie sowie die jeweiligen an der Untersuchung beteiligten Schultypen und Klassen als auch den vorläufigen Fragebogen. Die Planung sah vor, die Studie vor den Sommerferien 2005 durchzuführen, in einem Zeitraum von 2 bis 3 Wochen.

Die Vorauswahl der Schulen gestaltete sich als schwierig. Viele Schulen weigerten sich teilzunehmen, da im Schuljahr 2004/2005 bereits zahlreiche Untersuchungen an

³⁸ <http://www.destatis.de>

Schulen stattfanden. Eine weitere Schwierigkeit bestand darin, dass insbesondere Schulen in Großstädten wie Gera, Weimar und Erfurt, die sich an der Befragung beteiligt hätten, keine Schulbusse im Einsatz hatten, sondern nur Linienbusse. Somit wurde sich vermehrt auf Schulen in kleineren Regionen ländlicher Gegenden konzentriert. Viele Schulen fielen auch aufgrund der geringen Anzahl an Fahrschülern weg. Von insgesamt 62 kontaktierten Schulen blieben 29 übrig, die sich zur Erhebung bereit erklärten sowie die über eine angemessene Anzahl von Fahrschülern verfügten, die mit dem Schulbus in die Schule gelangen. Mit den Direktorinnen und Direktoren wurde am Telefon vereinbart, dass sie nach der Einholung der Zustimmung des Kultusministeriums per Post den Fragebogen erhalten, die Genehmigung zur Durchführung der Studie vom Kultusministerium sowie zahlreiche Elternbriefe, die an die entsprechenden Fahrschüler der Klassen ausgeteilt werden müssen. Nach dieser Information nahm eine Schule ihre Zustimmung zurück, so dass am Ende insgesamt 28 Schulen zur Studie bereit waren und auch tatsächlich teilnahmen. Die telefonische Vorauswahl der Schulen hatte einen zeitlichen Anspruch von anderthalb Wochen. Während die Schulen für die Erhebung feststanden, entschied sich das Kultusministerium gegen die Durchführung der Studie. Als Grund wurde telefonisch die Kurzfristigkeit der Beantragung mitgeteilt, die wegen des Expertenratings und der Vortests sowie Änderungen des Fragebogens nicht eher erfolgen konnte. Des Weiteren wurde eine Studie am Ende des Schuljahres 2004/2005 als ‚für die Schulen zu stressig‘ erachtet, obwohl die mündlichen Zusagen der Schulen bereits vorlagen. Nach mehreren Telefonaten konnte eine Ausnahmegenehmigung beantragt werden, deren Voraussetzung es war, dass alle Schulen schriftlich einer Teilnahme zustimmen mussten. Diese Bestätigung sollte dem Kultusministerium vorgelegt werden. Somit wurden alle 28 Schulen aufs Neue angerufen und gebeten, eine E-Mail an mich zu schreiben, mit der Zustimmung einer Fragebogenerhebung zum Thema ‚Gewalt im Schulbus‘. Die E-Mails würden an das Kultusministerium weitergeleitet. Problematisch dabei war, dass es eine einwöchige Frist gab, die Schulleiter zu dem Zeitpunkt aber in Prüfungen oder nicht erreichbar waren, so dass wenige Rückantworten erfolgten. Zwei Tage nach Ende der Frist, lagen von allen Schulen die schriftliche Zustimmung beim Kultusministerium vor – der Studie wurde stattgegeben. In erneuten Telefonaten wurden die Schulen über die Genehmigung informiert. Dabei wurden mir die Zahlen der Fahrschüler aller 3. und 4. Klassen der Grundschulen sowie aller 5. bis 7. Klassen der Regelschulen und Gymnasien mitgeteilt, so dass genügend Elternbriefe versandt

werden konnten. Mit der Schulleitung wurden Termine für die Erhebung vereinbart, in einem Zeitraum, der noch genügend Spielraum für die Einholung der Elternbriefe zuließ. In jeder Schule lagen 2 Tage nach dem Telefonat durch den Postweg ein Fragebogen, Elternbriefe und die Genehmigung des Kultusministeriums vor. Zeitlich umfasste die Planung von der Auswahl der Schulen bis hin zur Genehmigung der Studie etwa fünf Wochen.

II.2.3.2 Durchführung

Die Untersuchung fand vom 23. 6. 2005 bis 11. 7. 2005 statt. Dabei erfolgten dank zahlreicher Untersuchungsleiter jeden Tag mehrere Fragebogenerhebungen in den Schulen. Die Untersuchungsleiter wurden in einem gemeinsamen Gespräch über ihren zeitlichen Einsatz, über den Fragebogen, mögliche Fragen sowie die Vorgehensweise informiert. Bei sehr hohen Schülerzahlen führten zwei Personen die Erhebung gemeinsam durch. Bis auf wenige Ausnahmen betrug die Zeit der ersten Erhebung 8.00 Uhr morgens und vollzog sich je nach Vielfalt der Klassen und Schule über den Vormittag. Dabei war die Organisation der Befragung den Schulen überlassen. Vor der Durchführung erfolgte oft ein kurzes persönliches Gespräch mit der Schulleitung, wobei die Elternbriefe ausgehändigt wurden. Daran anschließend wurden je nach Schüleranzahl entweder alle Fahrschüler der entsprechenden Klassen, die die Erlaubnis der Eltern hatten, in die Aula oder ein großes Klassenzimmer gebracht. Es gab aber nicht selten auch die Variante, dass die Fahrschüler in Gruppen zu unterschiedlichen Zeiten oder in zwei Räume aufgeteilt wurden, was die Anwesenheit von zwei Untersuchungsleitern erforderte. Die Organisation wurde vor der Durchführung besprochen, so dass sich auf die Umstände der Erhebung eingestellt werden konnte. Die Schüler erhielten zu Beginn einer Unterrichtsstunde die Fragebögen persönlich vom Untersuchungsleiter ausgeteilt.

Bevor mit dem Ausfüllen begonnen werden konnte, wurden die Schüler kurz aber vollständig über einige wichtige Aspekte aufgeklärt. Als Thema der Untersuchung galt es nicht den Aspekt zu nennen, dass es um eine Analyse der Persönlichkeiten von Tätern und Opfer geht, sondern darum, Bedingungen und Zustände in Schulbussen zu betrachten, wozu auch Gewalt gehört. Diese Thematik ließ sich aufgrund direkter Fragen nicht verschlüsseln. Insgesamt sollte versucht werden, den Schülern nicht zuviel über die Thematik zu erläutern, um dem *Hawthorne Effekt* entgegenzuwirken. Das bedeutet, wenn die Kinder und Jugendlichen gewusst hätten, dass es darum geht, eine

Persönlichkeitsanalyse zu erstellen, wären sie vermutlich von Beginn an zurückgeschreckt und hätten das Ergebnis durch Falschantworten bewusst verfälscht. Ebenfalls in diesem Zusammenhang stand die Garantie auf Anonymität. Mit dem ausdrücklichen Hinweis, keinen Namen auf die Fragebögen zu schreiben, wurde den Schülern das Gefühl gegeben, nicht nachweisen zu können, wer welchen Fragebogen ausgefüllt hat. Damit ist mit einem höheren Wahrheitsgehalt bei der Beantwortung der Fragen zu rechnen. Abschließend wurde darauf hingewiesen, dass Rückfragen bei Unklarheiten gestellt werden dürfen. Der Fragebogen wurde in der Unterrichtsstunde von den Schülern ausgefüllt. Je nach Alter und auch Schultyp dauerte die Befragung zwischen 20 und 30 Minuten, bei Grundschulern bis zu einer Stunde. Während dieser Zeit blieb der Untersuchungsleiter ohne die Anwesenheit von Lehrern im Raum. Je nach Größe des Raumes und Anzahl der Schüler wurde versucht, die Schüler einzeln oder einen Jungen neben ein Mädchen zu setzen. Nachdem die Schüler mit der Beantwortung des Fragebogens fertig waren, sammelte der Untersuchungsleiter die Bögen sofort ein, um einen Austausch und Vergleich mit den Antworten des Banknachbarn zu vermeiden. Anschließend gingen die Schüler in ihre Klassen zurück.

Nach Beendigung der Untersuchungsphase wurde auf einer eigenen Homepage³⁹ das Thema *Schulbus-Phänomen* sowie die Problematik *Bullying* vorgestellt und ein Diskussionsforum eingerichtet. Die an der Studie beteiligten Schulen erhielten per Mail einen Flyer⁴⁰ zugesandt mit der Bitte, ihn in der Schule auszuhängen und so den Schülern die Möglichkeit zu geben, sich genauer zu informieren.

II.2.4 Darstellung der Datenerhebungsmethodik

II.2.4.1 Schriftliche Befragung

Bei der Untersuchung ging es darum, spezielle Gefühle und Einstellungen zu erfassen. Die Methode der schriftlichen Befragung eignet sich dafür besonders gut. Mit Hilfe eines Fragebogens kann in kurzer Zeit eine angemessene Anzahl von Personen einen Datensatz erzeugen, aus dem sich interessante und zahlreiche Ergebnisse ziehen lassen. Die Schüler dieser Untersuchung waren noch sehr jung und wurden aufgefordert, über persönliche Emotionen und Verhaltensweisen Auskunft zu geben. Der Fragebogen bot dadurch, dass zwischen den Untersuchungsleitern und den Schülern kein direkter

³⁹ <http://www.schulbus.de.hm>

⁴⁰ Siehe Anlage 8.

Kontakt bestand, ein Gefühl von Anonymität, so dass mit einem höheren Wahrheitsgehalt der Aussagen zu rechnen ist. Zum anderen haben die Schüler Zeit, über die Fragen in Ruhe nachzudenken. Es besteht kein Druck, eine Antwort geben zu müssen, die sozial erwünscht ist. Ein Nachteil dieser Erhebungsmethode besteht darin, dass Aussagen oder Formulierungen, die von dem ein oder anderen nicht richtig verstanden werden und auch nicht der Mut besteht nachzufragen, falsch beantwortet werden oder unbeantwortet bleiben und damit nicht auswertbar sind. Zum anderen ist ein tieferes Nachfragen von Gründen und Ursachen seitens des Untersuchungsleiters nicht möglich. In Abwägung mit den Möglichkeiten eines Interviews oder einer Beobachtung als Methode der Erhebung entschied ich mich aufgrund der zahlreichen Vorteile und Erfassbarkeit durch einen Fragebogen für diese Form der Befragung.

II.2.4.2 Fragebogendesign

Der zur Untersuchung verwendete Fragebogen⁴¹ gliedert sich in mehrere Fragebogenkomplexe. Gemäß den Hypothesen sollen die jeweiligen Abschnitte des Fragebogens auf spezielle Aussagen hin geprüft und in Zusammenhang miteinander gebracht werden. Nach einer kurzen Einleitung, in der die Thematik genau definiert wird, um Missverständnisse zu vermeiden, wird auf wichtige Sachverhalte im Umgang mit dem Fragebogen hingewiesen und Anonymität zugesichert.

Im *ersten Abschnitt* stehen persönliche Angaben im Vordergrund. Fragen, zu Alter⁴², Geschlecht, Schultyp und Fahrtzeit, stellen so genannte *Eisbrecherfragen* dar. Diese Fragen sind zur Aufwärmung leicht zu beantworten und bedürfen keiner starken emotionalen Beteiligung.

Der *zweite Teil* und damit der Einstieg in die Fragen betrifft 18 Aussagen, welche den Schüler über seine Empathie bezüglich seines Schulwegs im Schulbus befragt. Diese Aussagen entstammen in Anlehnung der ersten Vorform des Fragebogens von REISS (2001). Die Aussagen dienen im Anschluss an die *Eisbrecherfragen* für den Schüler noch als ‚warming up‘, denn die Einfachheit der Formulierung und die Geringfügigkeit der Anzahl an Antwortmöglichkeiten gibt dem Schüler die Gelegenheit, sich voll und ganz auf sein Empfinden bezüglich der Aussagen im Fragebogen einzustellen.

Die Aussagen wurden einseitig geschlossen formuliert. Das bedeutet für den Probanden, dass die Antworten lediglich mit „trifft zu“ angenommen oder mit „trifft nicht zu“

⁴¹ Der Fragebogen ist im Anlage 2 abgebildet.

⁴² Für die Hypothesenprüfung wurde das Alter in Kategorien eingeteilt. Siehe dazu Anlage 3 im Anhang.

abgelehnt werden können. Zum einen hat diese zweistufige, kategoriale Form den Vorteil, dass es einfacher zu interpretieren ist und dass die Schüler gezwungen sind, sich für eine Antwortmöglichkeit zu entscheiden. Es besitzt eine höhere Objektivität, in welcher die ‚Tendenz zur Mitte‘ entfällt, denn eine zusätzliche Antwortkategorie von ‚teils/teils‘ oder ‚manchmal‘ hätte die empirisch belegte Wahrscheinlichkeit erhöht, vermehrt die mittlere Antwortkategorie anzukreuzen.

Der *dritte Teil* im Fragebogen besteht aus zwei Komplexen. Zum einen wird der Proband in 24 Aussagen gebeten, Auskunft darüber zu geben, wie oft er in den letzten sechs Monaten Opfer verschiedener Formen von Gewalt im Schulbus wurde – im zweiten Komplex befinden sich 24 Aussagen, welche erfragen, wie häufig jemand in den letzten sechs Monaten Täter von Gewaltanwendungen im Schulbus war.

Alle Aussagen lassen sich hinsichtlich von drei Kategorien auswerten: körperliche Gewalt, verbale Gewalt und indirekte Gewalt.⁴³ Das spricht den Sachverhalt an, dass, wie im Theorieteil 1.2.1 dargestellt, Bullying je nach Alter und Geschlecht verschiedene Formen annehmen kann, welche in ihrer Ausprägung speziell im Schulbus untersucht werden sollen. Die Aussagen in diesem Abschnitt wurden auf der Grundlage verschiedener Fragebögen aus Studien zu Gewalt in Schulen aufgegriffen und umformuliert. Die Items werden auf einer Antwortskala von ‚nie‘ bis ‚oft‘ präsentiert. Dieser Darstellung der Einteilung liegt der Gedanke zugrunde, in der Auswertung quasimetrische Variablen zu bilden um am Ende mit dafür vorgesehenen Verfahren arbeiten zu dürfen. Bei der Antwortskala im dritten Teil wurde wie auch im vorherigen Teil darauf geachtet, dass es keine mittlere Antwortmöglichkeit gibt, sondern eine konkrete Entscheidung für eine Antwort vorliegen muss. Das hat zum einen den Anspruch an den Probanden, genau über die Häufigkeit bestimmter Situationen nachzudenken, aber auch den Vorteil, bei der Auswertung genauere Werte zu erhalten, die in ihrer Aussagekraft eindeutiger ausfallen.

Im *vierten Abschnitt* stehen 33 Items bezüglich der Persönlichkeit zur Beantwortung bereit. Die Aussagen sind geschlossen formuliert und wie im zweiten Teil mittels eines zweistufigen Antwortschemas anzunehmen oder abzulehnen. Bei der Beantwortung der Aussagen befinden sich die Probanden im Hauptteil des Fragebogens, denn hier müssen sehr persönliche Fakten preisgegeben werden, die Zeit zur Reflektion benötigen und auch dazu führen sich einen Moment mit sich selber – der eigenen Persönlichkeit, den eigenen Empfindungen und seinem Verhalten – auseinanderzusetzen. Die Aussagen

⁴³ Der Kodierungsplan befindet sich in Anlage 5.

zielen darauf ab, ein Bild möglicher Täter und Opfer von Bullying im Schulbus zu erhalten.

Der letzte Abschnitt im Fragebogen – *Teil fünf* – bezieht sich auf die familiäre Situation. 25 Aussagen zielen darauf ab zu erfahren, wie das Wohlbefinden in der Familie aussieht, ob es zu Gewaltanwendungen kommt und wie die Atmosphäre zu beurteilen ist. Gleichzeitig lassen die Items Aussagen über die Erziehung zu. Auch hier wurde wieder von zwei Antwortmöglichkeiten ‚trifft zu‘ und ‚trifft nicht zu‘ ausgegangen.

Den Abschluss des Fragebogens bilden Aussage 27 bis 29, zur Familiensituation gehörend aber separat gestellt, da sie auf die Form des Zusammenlebens sowie die Berufssituation der Eltern zielen.

Insgesamt wurde im Fragebogen darauf geachtet, dass bezüglich der Aussagen eine einfache, klar und kurz formulierte Struktur vorliegt, da der Fragebogen auf Kinder und Jugendliche gleichzeitig abgestimmt werden musste, und das Alter von 8 bis 15 Jahren variiert. Auch hinsichtlich der Fülle der Aussagen wurde versucht, besonders kindgerecht zu sein.

Bevor der Fragebogen in seiner endgültigen Form – wie eben beschrieben – vorlag, waren Ratings und Pretests notwendig, die dazu führten, den Fragebogen zu verändern. Die Veränderungen im Fragebogensdesign sollen im Folgenden kurz dargestellt und beschrieben werden.

II.2.4.3 Veränderungen im Fragebogensdesign

Bevor ein Fragebogen einsetzbar ist, erscheint es notwendig, den Fragebogen bezüglich der Verständlichkeit der Items zu testen. Somit wurde der vorläufige Fragebogen jeweils an fünf Schüler einer 3. Klasse Grundschule und fünf Schüler der 7. Klasse einer Regelschule ausgeteilt. Die Fragebögen wurden im Sekretariat abgegeben und von der Schulleitung per Zufall den Schülern in der Pause vorgelegt. Die Schüler wurden gebeten, den Fragebogen bezüglich schwer verständlicher Wörter oder Aussagen zu beurteilen, indem man sie rot unterstreicht und gegebenenfalls eine Bemerkung an den Rand schreibt. Ein Untersuchungsleiter war beim Pretest nicht anwesend. Beim Durchsehen der Fragebögen zeigte sich, dass die Schüler die Aufgabe missverstanden hatten und den kompletten Fragebogen ausfüllten. Der Vorteil dabei war allerdings, dass man vorab einen Einblick in die angekreuzten Antworten erhielt und bezüglich der Schlüssigkeit der Antworten Rückschlüsse auf dessen Verständnis ziehen konnte. Nichts desto trotz wurde der Pretest an der Grund- sowie Regelschule wiederholt, wobei

andere Schüler derselben Anzahl den Fragebogen bekamen. Während die Schüler der Regelschule lediglich Anregungen zur besseren optischen und übersichtlicheren Anfertigung des Fragebogens gaben, lagen bei den Schülern der Grundschule größere Verständnisprobleme einiger Items vor, speziell im vierten Abschnitt der Persönlichkeitsmerkmale. Die von den Schülern markierten Wörter und Aussagen sind in der nachfolgenden Tabelle abgebildet.

Tabelle 10: Verständnisprobleme im Pretest der Grundschüler

Verständnisprobleme
versagen
wertvoller Mensch
warmherzige Atmosphäre
Vorgaben
harmonisch
dominant
gewisse Regeln
angespannt

Alle Unklarheiten, die sich im Pretest ergaben, wurden notiert und sollten im anschließenden Expertenrating diskutiert werden. Das Expertenrating setzte sich aus fünf Studentinnen der Friedrich-Schiller-Universität Jena aus dem Institut für Erziehungswissenschaften zusammen. Alle Anwesenden erhielten denselben Fragebogen ausgehändigt wie im Pretest die Schüler. Auch hier galt als erstes, die Items und Aussagen bezüglich ihrer Verständlichkeit zu prüfen. Es stellte sich heraus, dass zum Großteil für jüngere Schüler dieselben Items als problematisch gesehen wurden, die im Pretest von den Schülern markiert worden sind. Gemeinsam wurde überlegt, welches Synonym man anstelle der Wörter verwenden kann, damit die Aussage verständlich erscheint.

Folgende Änderungen wurden vorgenommen:

Tabelle 11: Verständnisprobleme und ihre Änderung im Expertenrating

Verständnisprobleme		Geändert
wertvoller Mensch		feiner Mensch
warmherzige Atmosphäre		gute Stimmung
Vorgaben		Vorschriften
harmonisch		friedlich
dominant		gerne das Sagen haben
gewisse Regeln		manche Regeln
angespannt		aufgeregt

Nach dem Expertenrating fiel ein Item ganz aus dem Fragebogen heraus, da es an anderer Stelle bereits Bestandteil einer Aussage war und wiederholt nicht als sinnvoll erachtet wurde: „Ich fühle mich wohl im Schulbus“. Ein weiteres Item wurde verworfen, da es für die Analyse unbedeutend erschien und als wenig aussagekräftig für die Thematik empfunden wurde: „Ich genieße die Fahrt mit dem Schulbus“.

Zu guter Letzt wurde die Aussage „Wenn ich eine andere Möglichkeit hätte, würde ich den Schulbus meiden.“ hinsichtlich des Ausdrucks erweitert in: „Wenn ich eine andere Möglichkeit hätte, würde ich die Fahrt im Schulbus vermeiden.“

Abschließend wurde das Expertenteam gebeten, die im dritten Abschnitt aufgeführten Aussagen der Gewaltformen den Kategorien ‚Körperlich‘, ‚Verbal‘, und ‚Indirekt‘ zuzuordnen. Damit sollte geprüft werden, ob eine einheitliche und eindeutige Einordnung möglich ist bzw. bei welchen Items es zu unterschiedlichen Ansichten kommt und damit zu einer möglichen Verzerrung in der Auswertung. Außer bei den Aussagen „Grimassen schneiden“ (verbal oder indirekt?) und „bedrohen“ (körperlich oder verbal?) bestand eine einheitliche Kategorisierung. Die Aussage der Bedrohung wurde spezifiziert: „Mit Worten bedroht“ – bezüglich der Grimassen wurde in der Literatur die Einteilung favorisiert, diese Gewaltanwendung als Indirekt zu deskribieren. Die Kategorisierung des vierten Abschnittes in Erziehungsstile wurde verworfen, da sie sich als zu schwierig herausstellte. Jeder Erziehungsstil hat überlappende Items und fließende Übergänge, die eine eindeutige Abgrenzung schwer möglich machen. In der Auswertung werden daher Einzelanalysen zum Tragen kommen.

II. 3 Auswertung der Untersuchung

II.3.1 Auswertungsverfahren

Die Daten müssen einer Aufbereitung unterzogen werden, um sie mit speziellen Methoden analysieren zu können und damit nützliche Erkenntnisse zu gewinnen.

Als Grundlage der vorliegenden Untersuchung diente der Aufbereitung der Datenmenge sowie der Repräsentation der Ergebnisse das statistische Programmsystem *SPSS für Windows*. Statistische Verfahren, wie sie hier angewendet wurden, dienen der Überprüfung eingangs aufgestellter wissenschaftlicher Fragen und Hypothesen. Da es sich in der Studie um bestimmte zu untersuchende Merkmale handelt, die anschließend beschrieben werden sollen, findet die deskriptive Statistik hinsichtlich der Auswertung der Ergebnisse Anwendung.

Um ausgewählte Testverfahren für die Überprüfung der Hypothesen einzusetzen, besteht die Notwendigkeit, das Messniveau zu bestimmen. „Das Skalenniveau der erhobenen Daten ist das messtheoretische Kriterium für die Wahl der Rechenoperationen.“ (Ghanbari 2002, S. 44). Bei der Beschreibung des verwendeten Fragebogens im vorhergehenden Abschnitt verwies ich darauf, eine Skalierung vorgenommen zu haben mit den Möglichkeiten ‚trifft zu‘ – ‚trifft nicht zu‘. Demnach werden Merkmalsausprägungen auf ihre Gleichheit bzw. Ungleichheit hin geprüft. Daher ist das zugrunde liegende Skalenniveau für einzelne Items *nominalskaliert*. Für die Prüfung der Hypothesen wurden aber auch nominale Variablen zu einer neuen Variable zusammengefasst. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich das Messniveau ändert. Aus nominalskalierten Einzelitems entstehen neue *quasi metrische Variablen*. Die jeweiligen Testverfahren richten sich nach dem Messniveau der einzelnen Variablen. Damit waren im Vorfeld der Analyse Umkodierungen sowie kategoriale Einteilungen⁴⁴ nötig, welche Veränderungen des Messniveaus hervorriefen.

Zur Darstellung monovariater Merkmale werden in der Auswertung Häufigkeitstabellen verwendet. Das Pendant zu einer Häufigkeitstabelle einzelner Merkmale bildet für bivariate Merkmale die Kreuztabelle. Eine Möglichkeit, lineare Zusammenhänge zweier Variablen zu prüfen, bietet die Korrelationsanalyse. Der Korrelationskoeffizient nimmt Werte an, die zwischen -1 und +1 liegen. Dabei deutet ein positiver Wert auf einen positiven Zusammenhang, ein negativer Wert auf einen negativen Zusammenhang hin.

⁴⁴ Die Übersicht der Umkodierungen befindet sich in Anlage 4 – kategoriale Einteilungen sind in Anlage 5 bzw. 6 ersichtlich.

Der Zusammenhang ist umso stärker, je größer der Betrag des Koeffizienten ist. Für die nachfolgende Auswertung steht jeweils der Korrelationskoeffizient nach PEARSON sowie nach SPEARMAN zur Verfügung.

Um Aussagen über Mittelwerte zu machen, wird die Anwendung des T-Tests für unabhängige Stichproben relevant. Der T-Test gibt nicht nur für zwei verschiedene Variablen die Mittelwerte an, sondern er vergleicht diese miteinander. Geprüft wird, ob sich der Mittelwert der einen Gruppe signifikant von der anderen Gruppe unterscheidet. Das Signifikanzniveau (1 %-Niveau, 5 %-Niveau), ermittelt durch die Beachtung der Varianzhomogenität bzw. Varianzheterogenität des Levene-Tests, findet besondere Berücksichtigung. Signifikanztests geben einen Hinweis, ob das gewonnene Ergebnis der Stichprobe zufällig entstanden ist oder nicht. Ähnlich wie der T-Test stellt auch die Varianzanalyse eine Möglichkeit dar, Mittelwerte zu vergleichen. Der Unterschied dabei ist, dass mehrere Mittelwerte verglichen werden können, wie zum Beispiel Ausprägungen den Schultyp betreffend. Je nachdem ob die aufgestellten Hypothesen unter II.1 gerichtet oder ungerichtet formuliert wurden, findet eine einseitige bzw. zweiseitige Prüfung der Aussage statt.

II.3.2 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der jeweiligen Hypothesen dargestellt. Tabellen, die für die Überprüfung einer Hypothese auf Verifizierung bzw. Falsifizierung besonders bedeutsam sind, sowie Grafiken, die das Ergebnis bildlich darstellen, werden jeweils im Hauptteil der Arbeit abgebildet. Eine weiterführende Darstellung der Ergebnisse der Hypothesen befindet sich in Anlage 7 im Anhang.

II.3.2.1 Hypothese 1

*Jüngere Schüler sind statistisch signifikant häufiger
Opfer von Gewalt im Schulbus.*

Für die Auswertung der Hypothese wurden alle Items des ersten Komplexes im dritten Abschnitt des Fragebogens zusammengefasst. Die neu entstandene, quasimetrische Variable *Opfer* nimmt im Folgenden Werte zwischen 0 und 3 an, wobei 0 bedeutet ‚nie‘ Opfer von Bullying im Schulbus gewesen zu sein – 3 hingegen heißt, sich ‚oft‘ in einer Opferrolle im Schulbus befunden zu haben. Zusätzlich für die Analyse wurden die

Angaben des Alters der Schüler in zwei Kategorien eingeteilt: 1 entspricht der Altersgruppe der 8- bis 11-Jährigen – 2 der Altersgruppe der 12- bis 15-Jährigen.

Tabelle 12: Deskriptive Statistik Opfer-Status

Deskriptive Statistik					
	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard- abweichung
Opfer	752	,00	2,50	,3775	,43930
Gültige Werte (Listenweise)	752				

Tabelle 12 zeigt, dass innerhalb der gesamten Stichprobe die Auftretenswahrscheinlichkeit, Opfer von Gewalt im Schulbus zu werden, weit gestreut ist. Die Werte nehmen ein Ausmaß von ,00 bis 2,5 an, wobei der Mittelwert ,38 beträgt und eine eher geringe durchschnittliche Auftretenshäufigkeit des Opfer-Status im Schulbus verzeichnet.

Tabelle 13: T-Test des Mittelwertvergleiches Opfer-Status * Alter

Gruppenstatistiken					
Alterskategorien	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standard- fehler des Mittelwertes	
Opfer 1	364	,44	,471	,025	
2	388	,32	,398	,020	

Test bei unabhängigen Stichproben								
			Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit			
			F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	95% Konfidenzintervall der Differenz
								Untere Obere
Opfer	Varianzen sind gleich		11,161	,001	4,044	750	,000	,066 ,191
	Varianzen sind nicht gleich				4,022	711,852	,000	,066 ,191

Der erste Teil der Tabelle 13 (Gruppenstatistik) veranschaulicht, dass zwischen den zwei Alterskategorien ein Mittelwertunterschied vorliegt, demzufolge die 8- bis 11-Jährigen in höherem Maße Opfer von Gewalt im Schulbus sind als die 12- bis 15-Jährigen.

Wären die betrachteten Mittelwerte der Stichprobe gleich groß, würde sich ein t-Wert von null ergeben – da ein Mittelwertunterschied von $\Delta = ,12$ vorliegt, ist davon auszugehen dass dieser signifikant ist.

Die untere Darstellung in Tabelle 13 macht deutlich, dass die Varianzen nicht gleich sind ($p < 0,05$). Der Mittelwertunterschied aus der oberen Tabelle ist auf dem 1 %-Niveau signifikant.

Das bedeutet, dass jüngere Schüler in dieser Untersuchung eine höhere Auftretenswahrscheinlichkeit als Opfer von Gewalt im Schulbus zeigen. Damit gilt die Hypothese als verifiziert.

Hypothese 1.1

Mit zunehmendem Alter steigt statistisch signifikant der Anteil an Tätern von Gewalt im Schulbus.

Für die Auswertung der Hypothese wurden alle Items des zweiten Komplexes im dritten Abschnitt des Fragebogens zusammengefasst. Die neu entstandene, quasimetrische Variable *Täter* nimmt im Folgenden Werte zwischen 0 und 3 an, wobei 0 bedeutet ‚nie‘ Täter von Bullying im Schulbus gewesen zu sein – 3 hingegen heißt ‚oft‘ andere Schüler im Schulbus schikaniert zu haben.

Tabelle 14: Deskriptive Statistik Täter-Status

Deskriptive Statistik					
	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard- abweichung
Täter	752	,00	2,00	,2394	,30437
Gültige Werte (Listenweise)	752				

Tabelle 14 veranschaulicht, dass in der untersuchten Stichprobe die Auftretenshäufigkeit der Täter von Gewalt im Schulbus ein Ausmaß von ,00 bis 2,00 annimmt, wobei der Mittelwert ,23 beträgt. Vergleicht man dazu Tabelle 12 zeigt sich, dass der Täteranteil im Gesamtverhältnis durchschnittlich noch geringerer ausfällt als der Anteil an Opfern im Schulbus.

Tabelle 15: Zusammenhang Häufigkeit Täter-Status * Alter

Korrelationen		Alter	Täter
Alter	Korrelation nach Pearson	1	,082*
	Signifikanz (1-seitig)	.	,012
	N	752	752
Täter	Korrelation nach Pearson	,082*	1
	Signifikanz (1-seitig)	,012	.
	N	752	752

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant.

Die Korrelation zeigt, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Alter und dem Täter-Status gibt. Je größer der Wert des Koeffizienten, desto stärker ist der Zusammenhang zwischen den Variablen.

Der Korrelationskoeffizient verzeichnet einen sehr schwachen Zusammenhang der dennoch auf dem 5 %-Niveau signifikant ist. Demzufolge kann man schlussfolgern, dass mit zunehmendem Alter der Anteil an potenziellen Tätern im Schulbus geringfügig steigt.

Hypothese 1.2

*Die Auftretenshäufigkeit als Opfer von Bullying im Schulbus
nimmt mit zunehmendem Alter ab.*

Tabelle 16: Zusammenhang Alter * Opfer-Status

Korrelationen		Alter	Opfer
Alter	Korrelation nach Pearson	1	-,148**
	Signifikanz (1-seitig)	.	,000
	N	752	752
Opfer	Korrelation nach Pearson	-,148**	1
	Signifikanz (1-seitig)	,000	.
	N	752	752

**.. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

Der Korrelationskoeffizient nach PEARSON hat einen Wert von -,148, was bedeutet, dass die Variablen in einem geringen negativen Zusammenhang stehen. Der negative Wert der Korrelation steht für einen gegenläufigen Zusammenhang. Das heißt, je höher das Alter, desto niedriger ist der Opferanteil. Ein Blick auf das Signifikanzniveau beweist, dass dieser Zusammenhang auf dem 1 %-Niveau hoch signifikant ist. Damit gilt die Hypothese als verifiziert. Mit zunehmendem Alter nimmt die Auftretenshäufigkeit, Opfer von Gewalt im Schulbus zu werden, ab.

II.3.2.2 Hypothese 2

*Jungen sind statistisch signifikant häufiger
Opfer von Bullying im Schulbus als Mädchen.*

Tabelle 17: Deskriptive Statistik Opfer-Status der Geschlechter

Deskriptive Statistik						
Geschlecht		N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard- abweichung
männlich	Opfer	371	,00	2,50	,4213	,48640
	Gültige Werte (Listenweise)	371				
weiblich	Opfer	381	,00	2,46	,3347	,38383
	Gültige Werte (Listenweise)	381				

Die Angabe des Mittelwertes der Häufigkeitsverteilung des Opfer-Status der Geschlechter zeigt deutlich einen Unterschied zwischen den Geschlechtern. Jungen weisen einen höheren Mittelwert auf als Mädchen. Im Durchschnitt zeigen demnach Jungen eine höhere Auftretenswahrscheinlichkeit als Opfer von Bullying im Schulbus als Mädchen.

Tabelle 18: T-Test des Mittelwertvergleiches Geschlecht * Opfer-Status

Gruppenstatistiken					
Geschlecht		N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standard- fehler des Mittelwertes
Opfer	männlich	371	,4213	,48640	,02525
	weiblich	381	,3347	,38383	,01966

Test bei unabhängigen Stichproben								
			Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit			
			F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	95% Konfidenzintervall der Differenz
								Untere Obere
Opfer	Varianzen sind gleich		13,442	,000	2,714	750	,007	,02395 ,14923
	Varianzen sind nicht gleich				2,706	703,059		,02375 ,14943

Der Vergleich der Häufigkeitstabellen in Tabelle 17 hat bereits deutlich gemacht, dass hinsichtlich des Opfer-Status ein Mittelwertunterschied zwischen den Geschlechtern vorhanden ist. Der Levene-Test in Tabelle 18 zeigt, dass die Varianzen nicht gleich sind und innerhalb dieser Hypothese eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $p = 0,07$ besteht.

Der Mittelwertunterschied von $\Delta = 0,11$ in Tabelle 20 lässt auf einen signifikanten Mittelwertunterschied schließen, der sich bei der Betrachtung der Signifikanzanalyse des T-Test bestätigt. Die Varianzen sind nicht gleich – der Mittelwertunterschied ist auf dem 1 %-Niveau hoch signifikant. Die Hypothese kann angenommen werden: Jungen sind signifikant häufiger Täter von Gewalt im Schulbus.

II.3.2.3 Hypothese 3

Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen dem Schultyp und der Auftretenshäufigkeit von Tätern im Schulbus.

Tabelle 21: ANOVA deskriptive Statistik Schultyp * Täter-Status

ONEWAY deskriptive Statistiken								
Täter								
	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standard- fehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Minimum	Maximum
					Untergrenze	Obergrenze		
Grundschule	204	,1863	,23938	,01676	,1532	,2193	,00	1,67
Regelschule	228	,2852	,36864	,02441	,2371	,3333	,00	2,00
Gymnasium	320	,2406	,28571	,01597	,2092	,2720	,00	1,71
Gesamt	752	,2394	,30437	,01110	,2176	,2612	,00	2,00

Test der Homogenität der Varianzen

Täter			
Levene- Statistik	df1	df2	Signifikanz
8,924	2	749	,000

Die obere Darstellung in Tabelle 21 der einfaktoriellen Varianzanalyse gibt zunächst einige Maßzahlen für die drei miteinander verglichenen Fallgruppen wieder.

Die Spalte *Mittelwert* weist die drei Gruppenmittelwerte aus, die durch die ANOVA geprüft werden soll. Es ist zu erkennen, dass die Personen aus der Gruppe *Grundschule* mit einem Mittelwert von ,18 den geringsten Anteil an Tätern stellen – Regelschüler mit einem Wert von ,28 den höchsten. Auch der maximale Skalenwert ist bei den Regelschülern mit 2,00 gegenüber den anderen beiden Gruppen am größten. Entscheidend ist die Frage, ob der Mittelwertunterschied ein signifikantes Ergebnis darstellt.

Tabelle 22: ANOVA Schultyp * Täter-Status

ONEWAY ANOVA					
Täter					
	Quadrat-summe	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	1,055	2	,527	5,764	,003
Innerhalb der Gruppen	68,520	749	,091		
Gesamt	69,575	751			

Die Nullhypothese, die es mit der ANOVA zu prüfen gilt, unterstellt, dass die Variablen einen gleich großen Mittelwert aufweisen. Wie der Tabelle *ONEWAY deskriptive Statistik* zu entnehmen ist, trifft dies für die in dieser Stichprobe erhaltenen Gruppenmittelwerte nicht zu. Die Varianzanalyse liefert ein hoch signifikantes Ergebnis. Zwischen den beteiligten Gruppen besteht ein signifikanter Unterschied auf dem 1 %-Irrtumsniveau. Die Nullhypothese ist zurückzuweisen. Um zu überprüfen, zwischen welchen Gruppenpaarungen besonders hohe und zwischen welchen keine signifikanten Unterschiede existieren, können T-Tests nachgeschaltet werden, die sich in Anlage 7 im Anhang befinden und zeigen, dass zwischen zwei Paarungen signifikante Ergebnisse vorliegen, die Aufschluss darüber geben, dass Grundschüler in der Häufigkeit den geringsten Täteranteil stellen – Regelschüler, wie in der deskriptiven Statistik bereits ersichtlich geworden, den höchsten. Zwischen Regelschule und Gymnasium sind die Mittelwertunterschiede zu gering und das Ergebnis ist nicht signifikant. Die Hypothese „Es besteht ein Unterschied in der Auftretenshäufigkeit von Tätern im Schulbus im Hinblick auf den Schultyp“ gilt als verifiziert, da sich lediglich zwei Parameter bezüglich ihrer Testwertdurchschnitte unterscheiden müssen (vgl. Bortz/Döring 1999).

II.3.2.4 Hypothese 4

*Mit zunehmendem Alter wird im Schulbus
signifikant häufiger verbal schikaniert.*

Für die Auswertung der Hypothese wurden die Items im dritten Abschnitt des Fragebogens in Kategorien aufgeteilt (siehe Anhang). Hypothese 4 zielt auf die Analyse der Täterseite ab – demzufolge findet hier der zweite Komplex des dritten Abschnitts im Fragebogen Anwendung.

Tabelle 23: Zusammenhang Alter * Verbale Gewalt Täter

Korrelationen			
		Alter	Verbale Gewalt Täter
Alter	Korrelation nach Pearson	1	,100**
	Signifikanz (1-seitig)	.	,003
	N	752	752
Verbale Gewalt Täter	Korrelation nach Pearson	,100**	1
	Signifikanz (1-seitig)	,003	.
	N	752	752

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

Tabelle 23 zeigt, dass zwischen den Variablen *Alter* und *Verbale Gewalt* eine geringe Korrelation vorliegt – die Variablen korrelieren in einem positiven Zusammenhang. Demzufolge kann die Schlussfolgerung getroffen werden, dass mit steigendem Alter die Bereitschaft, andere verbal zu schikanieren, geringfügig steigt. Der Zusammenhang ist auf dem 1 %-Niveau hoch signifikant. Hypothese 4 gilt als verifiziert.

Hypothese 4.1

*Schüler im Grundschulalter schikanieren im Schulbus
signifikant häufiger körperlich-aggressiv.*

Für die Auswertung der Hypothese wird wieder auf die Einteilung der zwei Alterskategorien zurückgegriffen, wobei die Gruppe 1 den 8- bis 11-Jährigen und damit den Grundschulern entspricht.

Tabelle 24: T-Test des Mittelwertvergleiches Alter * Körperliches Bullying

Gruppenstatistiken					
	Alters- kategorien	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standard- fehler des Mittelwertes
Körperliche Gewalt Täter	1	364	,16	,248	,013
	2	388	,17	,271	,014

Test bei unabhängigen Stichproben								
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit				
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	95% Konfidenzintervall der Differenz	
							Untere	Obere
Körperliche Gewalt Täter	Varianzen sind gleich	,727	,394	-,200	750	,841	-,041	,033
	Varianzen sind nicht gleich			-,201	749,529	,841	-,041	,033

Die Gruppenstatistik in Tabelle 24 zeigt, dass zwischen den beiden Altersgruppen kaum ein Mittelwertunterschied vorhanden ist. Der Levene-Test weist eine Varianzhomogenität von 39 % auf. Demnach besteht kein signifikanter Mittelwertunterschied. Die Hypothese wird falsifiziert. Jüngere Schüler – speziell Schüler im Grundschulalter – wenden nicht häufiger körperliche Gewalt an als ältere Schüler. Die Korrelation in Anlage 7 bestätigt die im T-Test ermittelten Befunde: Jüngere Schüler schikanieren nicht signifikant häufiger körperlich.

II.3.2.5 Hypothese 5

*Jungen wenden signifikant häufiger physische
und verbale Gewalt im Schulbus an als Mädchen.*

Die Hypothese untersucht einen möglichen Unterschied zwischen dem Geschlecht und der Art der Gewaltanwendung im Schulbus. Dabei findet die Kategorisierung im dritten Abschnitt – zweiter Komplex – des Fragebogens Anwendung.

Tabelle 25: Mittelwertvergleich Geschlecht * Körperliches Bullying/Verbales Bullying

Geschlecht		Körperliche Gewalt Täter	Verbale Gewalt Täter
männlich	Mittelwert	,21	,39
	N	371	371
	Standardabweichung	,315	,481
weiblich	Mittelwert	,12	,25
	N	381	381
	Standardabweichung	,181	,300
Insgesamt	Mittelwert	,17	,32
	N	752	752
	Standardabweichung	,259	,406

Die Tabelle zeigt, dass sich die Mittelwerte zwischen Jungen und Mädchen sowohl bezüglich körperlicher als auch verbaler Gewalt voneinander differenzieren. Jungen wenden häufiger als Mädchen körperliche sowie verbale Gewalt an. Die Mittelwertunterschiede lassen vermuten, dass die Ergebnisse signifikant sind.

Tabelle 26: T-Test des Mittelwertvergleiches Geschlecht * Körperliches Bullying/Verbales Bullying

Gruppenstatistiken								
Geschlecht			N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standard- fehler des Mittelwertes		
Körperliche Gewalt Täter	männlich		371	,21	,315	,016		
	weiblich		381	,12	,181	,009		
Verbale Gewalt Täter	männlich		371	,39	,481	,025		
	weiblich		381	,25	,300	,015		

Test bei unabhängigen Stichproben								
			Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit			
			F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	95% Konfidenzintervall der Differenz
								Untere Obere
Körperliche Gewalt Täter	Varianzen sind gleich		41,533	,000	4,517	750	,000	,048 ,121
	Varianzen sind nicht gleich				4,487	587,650	,000	,047 ,121
Verbale Gewalt Täter	Varianzen sind gleich		43,245	,000	4,823	750	,000	,083 ,198
	Varianzen sind nicht gleich				4,794	616,174	,000	,083 ,198

Mit einem Mittelwert von ,21 weisen Jungen im Gegensatz zu Mädchen (Mittelwert ,12) ein höheres Maß auf, andere körperlich zu schikanieren. Der T-Test zeigt, dass dieser Mittelwertunterschied zwischen den Geschlechtern signifikant ist. Die Varianzen sind nicht gleich. Der Mittelwertunterschied zwischen den Geschlechtern ist auf dem 1 %-Niveau hoch signifikant. Auch bezüglich verbaler Gewalt liegt zwischen den Geschlechtern ein Mittelwertunterschied vor, der hoch signifikant ist und zeigt, dass Jungen mit einem Wert von ,39 in höherem Ausmaß diese Gewaltform anwenden. Die Hypothese kann demzufolge verifiziert werden: Jungen wenden signifikant häufiger physische und verbale Gewalt im Schulbus an als Mädchen.

Hypothese 5.1

*Bullying von Mädchen im Schulbus erfolgt signifikant häufiger
in indirekter Form als bei Jungen.*

Der Mittelwertvergleich zwischen den Geschlechtern in Tabelle 27 zeigt ein Ergebnis, das der Hypothese widerspricht. Jungen weisen einen höheren Mittelwert bezüglich indirekter Gewalt auf als Mädchen. Der T-Test soll den Mittelwertunterschied hinsichtlich der Signifikanz prüfen.

Tabelle 27: Mittelwertvergleich Geschlecht * Indirekte Gewalt

Indirekte Gewalt Täter			
Geschlecht	Mittelwert	N	Standard-abweichung
männlich	,2471	371	,34867
weiblich	,1809	381	,25697
Insgesamt	,2135	752	,30726

Tabelle 28: T-Test Geschlecht * Indirektes Bullying

Gruppenstatistiken					
	Geschlecht	N	Mittelwert	Standard-abweichung	Standard-fehler des Mittelwertes
Indirekte Gewalt Täter	männlich	371	,2471	,34867	,01810
	weiblich	381	,1809	,25697	,01316

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit				
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	95% Konfidenzintervall der Differenz	
							Untere	Obere
Indirekte Gewalt Täter	Varianzen sind gleich	15,895	,000	2,969	750	,003	,02243	,10996
	Varianzen sind nicht gleich			2,957	679,74	,003	,02225	,11014

Der Levene-Test zeigt, dass die Varianzen zu keinem Prozent homogen sind. Die Signifikanzanalyse des T-Tests ergibt einen hoch signifikanten Mittelwertunterschied. Der T-Wert ist deutlich von null verschieden. Das Konfidenzintervall hat die untere Grenze 0,02 und die obere Grenze 0,10. Das heißt, dass die Differenz zwischen den beiden Mittelwerten von 95 % zwischen 0,02 und 0,1 beträgt. Da Jungen den höheren Mittelwert aufweisen, muss die Hypothese verworfen werden. Bullying von Mädchen im Schulbus erfolgt nicht signifikant häufiger in indirekter Form als bei Jungen.

II.3.2.6 Hypothese 6

Täter von Bullying im Schulbus verfügen über ein hohes Bedürfnis nach Stärke und Kontrolle.

Die Korrelation gibt einen positiven Zusammenhang zwischen dem Täter-Status und der Eigenschaft an, gerne das Sagen zu haben. Der Zusammenhang ist auf dem 1 %-

Niveau hoch signifikant. Der in Anlage 7 im Anhang vorgenommene Vergleich der Eigenschaft mit dem Opfer-Status zeigt eine schwächere Korrelation, was ebenfalls dafür steht, dass die Hypothese als verifiziert gilt.

Tabelle 29: Zusammenhang Täter-Status * Stärke und Kontrolle

Korrelationen			Habe gerne das Sagen	Täter
Spearman-Rho	Habe gerne das Sagen	Korrelationskoeffizient	1,000	,242**
		Sig. (1-seitig)	.	,000
		N	749	749
	Täter	Korrelationskoeffizient	,242**	1,000
		Sig. (1-seitig)	,000	.
		N	749	752

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Hypothese 6.1

*Täter von Bullying im Schulbus sind signifikant weniger ängstlich
als Opfer von Bullying im Schulbus.*

Tabelle 30: Zusammenhang Täter- bzw. Opfer-Status * Ängstlichkeit

Korrelationen			Ängstlicher Mensch	Opfer	Täter
Spearman-Rho	Ängstlicher Mensch	Korrelationskoeffizient	1,000	,187**	,139**
		Sig. (1-seitig)	.	,000	,000
		N	751	751	751
	Opfer	Korrelationskoeffizient	,187**	1,000	,576**
		Sig. (1-seitig)	,000	.	,000
		N	751	752	752
	Täter	Korrelationskoeffizient	,139**	,576**	1,000
		Sig. (1-seitig)	,000	,000	.
		N	751	752	752

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Die Tabelle zeigt zum einen, dass beide Ergebnisse – zwischen Täter als auch zwischen Opfer und ‚Ängstlichkeit‘ – hoch signifikant sind. Allerdings fällt der Zusammenhang auf der Täterseite etwas geringer aus. Auch das Balkendiagramm in Anlage 7 im Anhang verdeutlicht sehr gut, dass die Hypothese als verifiziert gilt: Täter sind weniger ängstlich als Opfer von Bullying im Schulbus.

Hypothese 6.2

Täter von Bullying im Schulbus zeigen einen auffälligen aggressiven Verhaltensstil, der mit körperlicher Stärke einhergeht.

Die Hypothese erfordert die Analyse von zwei Sachverhalten: ‚Gibt es einen Zusammenhang zwischen Täter-Status und aggressiven Verhalten?‘ und ‚Besitzen Täter körperliche Stärke?‘

Tabelle 31: Zusammenhänge Täter-Status * Aggression / Täter-Status * Körperliche Stärke

Korrelationen			Schnell gereizt	Schnell wütend	Fühle mich körperlich stark	Täter
Spearman-Rho	Schnell gereizt	Korrelationskoeffizient	1,000	,551**	,046	,299**
		Sig. (1-seitig)	.	,000	,102	,000
		N	749	749	749	749
	Schnell wütend	Korrelationskoeffizient	,551**	1,000	-,002	,243**
		Sig. (1-seitig)	,000	.	,482	,000
		N	749	752	752	752
	Fühle mich körperlich stark	Korrelationskoeffizient	,046	-,002	1,000	,082*
		Sig. (1-seitig)	,102	,482	.	,012
		N	749	752	752	752
	Täter	Korrelationskoeffizient	,299**	,243**	,082*	1,000
		Sig. (1-seitig)	,000	,000	,012	.
		N	749	752	752	752

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).

Die Tabelle veranschaulicht drei Zusammenhangsüberprüfungen. Gereiztheit und Wut zählen dabei jeweils zu ‚aggressivem Verhalten‘ und stellen ein hoch signifikantes Ergebnis dar. Demnach besteht ein Zusammenhang zwischen einem Täter-Status und schneller Gereiztheit sowie Wut. Der Zusammenhang ist relativ schwach, allerdings zeigt der Vergleich in Anlage 7 im Anhang, dass Opfer diese Eigenschaften in einem leicht weniger ausgeprägten Maß besitzen.

Auch hinsichtlich körperlicher Stärke liegt ein positiver Zusammenhang vor, der auf dem 5 %-Niveau signifikant ist. Der Vergleich mit dem Opfer-Status im Anhang zeigt eindeutig, dass diese Eigenschaft dem Profil des Täters zugehörig ist.

Hypothese 6.3 kann angenommen werden: Täter von Bullying im Schulbus zeigen einen auffälligen aggressiven Verhaltensstil, der mit körperlicher Stärke einhergeht.

Hypothese 6.3*Täter von Bullying im Schulbus finden Gewalt okay.***Tabelle 32: Zusammenhang Täter-Status * Einstellung zu Gewalt**

Korrelationen			Finde Gewalt okay	Täter
Spearman-Rho	Finde Gewalt okay	Korrelationskoeffizient	1,000	,206**
		Sig. (1-seitig)	.	,000
		N	748	748
	Täter	Korrelationskoeffizient	,206**	1,000
		Sig. (1-seitig)	,000	.
		N	748	752

**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Die Hypothese gilt als verifiziert, da es einen positiven Zusammenhang zwischen dem Täter-Status und Gewaltbilligung gibt, der hoch signifikant ist. Auch hier macht der Vergleich mit der Einstellung von Opfern zu Gewalt im Anhang deutlich, dass diese positiv gerichtete Einstellung zum Profil von Tätern gezählt werden kann.

II.3.2.7 Hypothese 7*Opfer von Bullying im Schulbus haben eine negative Haltung sich selbst gegenüber.*

Um zu überprüfen inwiefern Opfer eine negative Haltung sich selbst gegenüber haben, werden mehrere Aussagen, die in diese Kategorie fallen, analysiert. Auf eine allgemeine Kategorisierung ‚negatives Selbstwertgefühl‘ wurde zugunsten einer Einzelauswertung der Items verzichtet, um die genauen Aussagen zu analysieren.

Tabelle 33 liefert sehr interessante Ergebnisse, die alle auf dem 1 %-Niveau hoch signifikant sind. Zwischen einem Opfer-Status und der Aussage ‚Ich denke, ich taue nichts‘ besteht ein schwacher positiver Zusammenhang, ebenso bei der Aussage ‚Ich halte mich für einen Versager‘. Hypothese 7 kann verifiziert werden: Opfer von Bullying im Schulbus haben eine negative Haltung sich selbst gegenüber.

Tabelle 33: Zusammenhang Opfer-Status * negativer Selbstwert

Korrelationen			Denke, ich tauge nichts	Halte mich für Versager	Bin selbstsicher	Opfer
Spearman-Rho	Denke, ich tauge nichts	Korrelationskoeffizient	1,000	,531**	-,171**	,230**
		Sig. (1-seitig)	.	,000	,000	,000
		N	751	750	749	751
	Halte mich für Versager	Korrelationskoeffizient	,531**	1,000	-,124**	,094**
		Sig. (1-seitig)	,000	.	,000	,005
		N	750	751	749	751
	Bin selbstsicher	Korrelationskoeffizient	-,171**	-,124**	1,000	-,112**
		Sig. (1-seitig)	,000	,000	.	,001
		N	749	749	750	750
	Opfer	Korrelationskoeffizient	,230**	,094**	-,112**	1,000
		Sig. (1-seitig)	,000	,005	,001	.
		N	751	751	750	752

** · Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Hypothese 7.1

Opfer von Bullying im Schulbus fühlen sich signifikant häufiger traurig als Täter.

Tabelle 34: Zusammenhang Täter- bzw. Opfer-Status * Traurigkeit

Korrelationen			Oft traurig	Täter	Opfer
Spearman-Rho	Oft traurig	Korrelationskoeffizient	1,000	,115**	,244**
		Sig. (1-seitig)	.	,001	,000
		N	752	752	752
	Täter	Korrelationskoeffizient	,115**	1,000	,576**
		Sig. (1-seitig)	,001	.	,000
		N	752	752	752
	Opfer	Korrelationskoeffizient	,244**	,576**	1,000
		Sig. (1-seitig)	,000	,000	.
		N	752	752	752

** · Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Der Vergleich zwischen dem Täter- bzw. dem Opfer-Status und der Variable ‚Traurigkeit‘ in Tabelle 34 zeigt, dass sowohl Täter als auch Opfer angegeben haben, oft traurig zu sein. Die Zusammenhänge sind jeweils schwach aber dennoch signifikant. Der Korrelationskoeffizient ist allerdings bei den Opfern um das 2fache höher. Damit nehme ich die Hypothese an: Opfer von Bullying im Schulbus fühlen sich signifikant häufiger traurig als Täter.

Hypothese 7.2

*Opfer von Bullying im Schulbus fühlen sich häufiger allein und hilflos
als Täter von Bullying im Schulbus.*

Tabelle 35: Zusammenhang Täter- bzw. Opfer-Status * Gefühl von Hilflosigkeit und Einsamkeit

Korrelationen			Fühle mich oft hilflos	Fühle mich allein	Täter	Opfer
Spearman-Rho	Fühle mich oft hilflos	Korrelationskoeffizient	1,000	,345**	,116**	,269**
		Sig. (1-seitig)	.	,000	,001	,000
		N	752	749	752	752
	Fühle mich allein	Korrelationskoeffizient	,345**	1,000	,101**	,210**
		Sig. (1-seitig)	,000	.	,003	,000
		N	749	749	749	749
	Täter	Korrelationskoeffizient	,116**	,101**	1,000	,576**
		Sig. (1-seitig)	,001	,003	.	,000
		N	752	749	752	752
	Opfer	Korrelationskoeffizient	,269**	,210**	,576**	1,000
		Sig. (1-seitig)	,000	,000	,000	.
		N	752	749	752	752

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Die Korrelation zeigt, dass die Hypothese als verifiziert gilt. Alle Zusammenhänge sind hoch signifikant. Die Aussagen ‚Ich fühle mich oft hilflos‘ sowie ‚Ich fühle mich allein‘ ergeben im Zusammenhang mit dem Opfer-Status deutlich höhere Koeffizienten. Opfer von Bullying im Schulbus fühlen sich häufiger allein und hilflos als Täter von Bullying im Schulbus.

Hypothese 7.3

*Opfer von Bullying im Schulbus haben nur wenige Freunde
und stellen eher Außenseiter dar.*

Tabelle 36 zeigt die Zusammenhänge zwischen dem Opfer-Status und Aussagen bezüglich Freundschaftsbeziehungen. Alle Korrelationen sind hoch signifikant. Opfer von Bullying im Schulbus geben an, das Gefühl zu haben, von den meisten Schülern nicht gemocht zu werden, nicht viele Freunde zu haben – eher nicht mehr als einen Freund oder eine Freundin. Damit stellt sich die Frage nach der Außenseiterposition von Opfern, die mittels Tabelle 37 beantwortet werden kann.

Tabelle 36: Zusammenhang Opfer-Status * Freundschaften

Korrelationen			Meisten Schüler mögen mich	Viele Freunde	Nicht mehr als einen Freund/Freundin	Opfer
Spearman-Rho	Meisten Schüler mögen mich	Korrelationskoeffizient	1,000	,392**	-,307**	-,254**
		Sig. (1-seitig)	.	,000	,000	,000
		N	751	751	750	751
	Viele Freunde	Korrelationskoeffizient	,392**	1,000	-,677**	-,196**
		Sig. (1-seitig)	,000	.	,000	,000
		N	751	752	751	752
	Nicht mehr als einen Freund/Freundin	Korrelationskoeffizient	-,307**	-,677**	1,000	,141**
		Sig. (1-seitig)	,000	,000	.	,000
		N	750	751	751	751
	Opfer	Korrelationskoeffizient	-,254**	-,196**	,141**	1,000
		Sig. (1-seitig)	,000	,000	,000	.
		N	751	752	751	752

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Tabelle 37: Zusammenhang Opfer-Status * Außenseiterposition

Korrelationen			Eher Außenseiter	Opfer
Spearman-Rho	Eher Außenseiter	Korrelationskoeffizient	1,000	,253**
		Sig. (1-seitig)	.	,000
		N	751	751
	Opfer	Korrelationskoeffizient	,253**	1,000
		Sig. (1-seitig)	,000	.
		N	751	752

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Der Zusammenhang zwischen dem Opfer-Status und einer Außenseiterposition ist schwach aber positiv und auf dem 1 %-Niveau signifikant. Die Hypothese kann verifiziert werden: Opfer von Bullying im Schulbus haben nur wenige Freunde und nehmen eher eine Außenseiterrolle ein.

II.3.2.8 Hypothese 8

Schüler, deren leibliche Eltern nicht zusammenleben, sind signifikant häufiger Opfer von Bullying im Schulbus.

Im fünften Abschnitt des Fragebogens wird nach der Familienform der Schüler gefragt – speziell ob sie mit beiden leiblichen Elternteilen zusammenleben oder nicht. Diese

Frage spielt bei der Auswertung der Hypothese 8 eine wichtige Rolle im Bezug auf die Auftretenswahrscheinlichkeit eines möglichen Opfer-Status.

Tabelle 38: T-Test des Mittelwertvergleiches Opfer-Status * Familienform

Gruppenstatistiken								
Mit beiden Elternteilen		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes			
Opfer	nein	163	,4672	,50054	,03921			
	ja	589	,3526	,41785	,01722			

Test bei unabhängigen Stichproben								
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit				
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	95% Konfidenzintervall der Differenz	
							Untere	Obere
Opfer	Varianzen sind gleich	10,171	,001	2,963	750	,003	,03869	,19055
	Varianzen sind nicht gleich			2,677	228,173	,008	,03025	,19899

Die Gruppenstatistik zeigt einen Mittelwertunterschied hinsichtlich des Zusammenlebens der Eltern und des Opfer-Status von $\Delta = 0,11$. Der Levene-Test macht deutlich, dass die Varianzen nicht gleich sind und der Mittelwertunterschied hoch signifikant ist, bei einem T-Wert von 2,677.

Die Hypothese gilt als verifiziert: Schüler, deren leibliche Eltern nicht zusammenleben, sind signifikant häufiger Opfer von Bullying im Schulbus. Eine Zusammenhangsprüfung der Variablen in Anlage 7 im Anhang bestätigt das Ergebnis.

Hypothese 8.1

Schüler, deren leibliche Eltern nicht zusammenleben, sind signifikant häufiger Täter von Bullying im Schulbus.

Der Mittelwertunterschied im Hinblick darauf, ob die Eltern zusammenleben oder nicht und einem erhöhter Täter-Status, ist relativ gering mit $\Delta = 0,06$. Die Vermutung liegt nahe, dass der Mittelwertunterschied nicht signifikant ist. Der Levene-Test in Tabelle 39 (untere Tabelle) zeigt eine Varianzheterogenität, die allerdings bei einem T-Wert von 1,702 nicht signifikant ist. Die Hypothese muss abgelehnt werden: Schüler, deren leibliche Eltern nicht zusammenleben, sind nicht signifikant häufiger Täter von

Bullying im Schulbus. Eine Zusammenhangsprüfung der Variablen in Anlage 7 im Anhang bestätigt das Ergebnis.

Tabelle 39: T-Test des Mittelwertvergleiches Täter-Status * Familienform

Gruppenstatistiken

Mit beiden Elternteilen		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Täter	nein	163	,2812	,37210	,02915
	ja	589	,2278	,28206	,01162

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit				
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	95% Konfidenzintervall der Differenz	
							Untere	Obere
Täter	Varianzen sind gleich	7,574	,006	1,987	750	,047	,00064	,10620
	Varianzen sind nicht gleich			1,702	216,112	,090	-,00843	,11526

II.3.2.9 Hypothese 9

Opfer von Bullying im Schulbus erfahren eine restriktive, strenge Erziehung, in denen die Eltern hohe Ansprüche an das Kind stellen.

Für die Hypothese werden einzelne Items im fünften Abschnitt des Fragebogens ausgewertet und in Zusammenhang mit dem Opfer-Status gebracht.

Alle Zusammenhänge in Tabelle 40⁴⁵ sind auf dem 1 %-Niveau hoch signifikant und sprechen für eine Beziehung zwischen den jeweiligen Variablen. Zu schlussfolgern ist aus den jeweiligen Vorzeichen der Korrelationskoeffizienten, dass Opfer eine strenge Erziehung erleben, beklagen, dass die Eltern wenig Zeit haben, viel Wert auf Disziplin gelegt wird, hohe Erwartungsansprüche seitens der Eltern gegenüber dem Kind vorliegen und dass die Eltern genaue Vorschriften machen, was zu tun ist. Die letzten drei Items weisen einen negativen, gegenläufigen Zusammenhang auf, demzufolge Opfer weniger der Meinung sind: die Eltern seien bei Problemen für sie da, dass sie mit ihnen offen reden können und dass sie das Gefühl haben, keine Unterstützung zu erhalten. Zur Analyse wurden Items herangezogen, die über die Analyse der Hypothese

⁴⁵ Die Korrelationstabelle wird aufgrund ihrer Breite bei gesamter Darstellung verkürzt abgebildet.

hinausgeht. Aus diesem Grund offeriert ein solcher Überblick einen größeren Einblick in die Familienstrukturen, Beziehungen und die Erziehung der Opfer von Bullying im Schulbus zu erhalten. Nichts desto trotz sprechen die Items und Zusammenhänge dafür, die Hypothese zu verifizieren: Opfer erfahren eine restriktive, strenge Erziehung, in denen die Eltern hohe Ansprüche an das Kind stellen.

Tabelle 40: Zusammenhang Opfer-Status * Erziehung in der Familie

Korrelationen			Opfer
Spearman-Rho	Opfer	Korrelationskoeffizient Sig. (1-seitig) N	1,000 . 752
	Eltern sind sehr streng	Korrelationskoeffizient Sig. (1-seitig) N	,158** ,000 751
	Eltern kaum Zeit für mich	Korrelationskoeffizient Sig. (1-seitig) N	,184** ,000 748
	Eltern viel Wert auf Disziplin	Korrelationskoeffizient Sig. (1-seitig) N	,141** ,000 751
	Eltern sehr hohe Erwartungen	Korrelationskoeffizient Sig. (1-seitig) N	,125** ,000 750
	Eltern hören mir nie zu	Korrelationskoeffizient Sig. (1-seitig) N	,086** ,009 750
	Eltern genaue Vorschriften was zu tun	Korrelationskoeffizient Sig. (1-seitig) N	,148** ,000 751
	Bei Problemen Eltern für mich da	Korrelationskoeffizient Sig. (1-seitig) N	-,135** ,000 751
	Offen mit Eltern über Probleme reden	Korrelationskoeffizient Sig. (1-seitig) N	-,138** ,000 751
	Eltern unterstützen mich	Korrelationskoeffizient Sig. (1-seitig) N	-,089** ,007 751

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Hypothese 9.1

Täter von Bullying im Schulbus erfahren innerhalb ihrer strengen, familiären Erziehung wenig Wärme und Unterstützung, körperliche Sanktionen werden nicht ausgeschlossen.

Tabelle 41: Zusammenhang Täter-Status * Erziehung in der Familie

Korrelationen			Täter
Spearman-Rho	Täter	Korrelationskoeffizient	1,000
		Sig. (1-seitig)	.
		N	752
	Eltern sind sehr streng	Korrelationskoeffizient	,170**
		Sig. (1-seitig)	,000
		N	751
	Eltern kaum Zeit für mich	Korrelationskoeffizient	,082*
		Sig. (1-seitig)	,012
		N	748
	Eltern viel Wert auf Disziplin	Korrelationskoeffizient	,144**
		Sig. (1-seitig)	,000
		N	751
	Eltern sehr hohe Erwartungen	Korrelationskoeffizient	,070*
		Sig. (1-seitig)	,027
		N	750
	Eltern hören mir nie zu	Korrelationskoeffizient	,092**
		Sig. (1-seitig)	,006
		N	750
	Eltern genaue Vorschriften was zu tun	Korrelationskoeffizient	,080*
		Sig. (1-seitig)	,014
		N	751
	Bei Problemen Eltern für mich da	Korrelationskoeffizient	-,079*
		Sig. (1-seitig)	,015
		N	751
	Offen mit Eltern über Probleme reden	Korrelationskoeffizient	-,156**
		Sig. (1-seitig)	,000
		N	751
	Eltern unterstützen mich	Korrelationskoeffizient	-,071*
		Sig. (1-seitig)	,025
		N	751

**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).

Die Korrelationen, die in Hypothese 9 für den Opfer-Status untersucht wurden, sollen im Folgenden auch für den Täter-Status analysiert werden, da Täter genau wie Opfer laut Studien (Nolting 1997, In: Schmidt-Lack 2000) aus Familien kommen, in denen ein ungünstiger Erziehungsstil zu finden ist.

Die Zusammenhänge in Tabelle 41⁴⁶ sind zum Teil auf dem 1 %-Niveau als auch auf dem 5 %-Niveau signifikant. Den Vorzeichen der Korrelationskoeffizienten zufolge, entsprechen alle Schlussfolgerungen denen der Hypothese 9 bezüglich des Opfer-Status.

Tabelle 42: Zusammenhang Täter-Status * körperliche Sanktionen

Korrelationen						
			Täter	Mist gebaut, gehauen	Eltern über mich ärgern, hauen mich	Wurde noch nie zu Hause gehauen
Spearman-Rho	Täter	Korrelationskoeffizient	1,000	,135**	,093**	-,113**
		Sig. (1-seitig)	.	,000	,005	,001
		N	752	752	752	749
	Mist gebaut, gehauen	Korrelationskoeffizient	,135**	1,000	,485**	-,178**
		Sig. (1-seitig)	,000	.	,000	,000
		N	752	752	752	749
	Eltern über mich ärgern, hauen mich	Korrelationskoeffizient	,093**	,485**	1,000	-,233**
		Sig. (1-seitig)	,005	,000	.	,000
		N	752	752	752	749
	Wurde noch nie zu Hause gehauen	Korrelationskoeffizient	-,113**	-,178**	-,233**	1,000
		Sig. (1-seitig)	,001	,000	,000	.
		N	749	749	749	749

** · Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Die Items, die darüber Aufschluss geben sollen, ob Täter Erfahrungen in ihrer Familie mit körperlichen Sanktionen machen, ohne dabei körperliche Gewalt zu unterstellen, zeigen, dass alle Zusammenhänge mit einem möglichen Täter-Status hoch signifikant sind, wenn auch in einem sehr schwachen Zusammenhang. Es gibt demzufolge eine Beziehung zwischen dem Täter-Status und den Annahmen, mindestens ein Mal zu Hause gehauen worden zu sein, insbesondere dann, wenn sie Mist gebaut haben oder die Eltern sich über sie ärgerten.

Hypothese 9.1, die in ihrer Analyse mehr tragende Ergebnisse enthält – die in der Diskussion noch aufgegriffen werden – wird angenommen: Täter erfahren innerhalb ihrer strengen, familiären Erziehung wenig Wärme und Unterstützung, körperliche Sanktionen werden nicht ausgeschlossen.

⁴⁶ Die Korrelationstabelle wird aufgrund ihrer Breite bei gesamter Darstellung verkürzt abgebildet.

II.3.2.10 Hypothese 10

Je länger die Fahrtzeit, desto größer ist die Auftretenswahrscheinlichkeit in Bezug auf Täter im Schulbus.

Tabelle 43: Häufigkeit der Dauer einer Busfahrt

Dauer einer Busfahrt				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 1-10 Minuten	219	29,1	29,1	29,1
10-20 Minuten	298	39,6	39,6	68,8
20-30 Minuten	141	18,8	18,8	87,5
mehr als 30 Minuten	94	12,5	12,5	100,0
Gesamt	752	100,0	100,0	

Die Tabelle 43 zeigt, dass im Fragebogen zeitliche Auswahlmöglichkeiten zur Beantwortung der Frage vorgegeben waren. Dabei fährt die Mehrheit der Schüler täglich zwischen 10 und 20 Minuten mit dem Schulbus. Immerhin etwa 13 % der Fahrschüler haben einen Weg von mehr als 30 Minuten täglich vor sich.

Tabelle 44: Zusammenhang Täter-Status * Dauer Busfahrt

Korrelationen				
			Dauer einer Busfahrt	Täter
Spearman-Rho	Dauer einer Busfahrt	Korrelationskoeffizient	1,000	,101**
		Sig. (1-seitig)	.	,003
		N	752	752
	Täter	Korrelationskoeffizient	,101**	1,000
		Sig. (1-seitig)	,003	.
		N	752	752

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Die Korrelationstabelle zeigt, dass es einen schwachen, positiven Zusammenhang zwischen der Fahrtzeit und Tätern im Schulbus gibt. Der Zusammenhang ist auf dem 1 %-Niveau hoch signifikant. Demnach erhöht sich mit zunehmender Dauer der Busfahrt im Schulbus die Auftretenswahrscheinlichkeit von Tätern und damit von Bullying im Schulbus. Die Hypothese gilt als bestätigt: Umso länger die Fahrtzeit, desto größer ist die Auftretenswahrscheinlichkeit in Bezug auf Täter im Schulbus.

II.3.2.11 Hypothese 11

Jüngere Schüler weisen höhere Angstwerte auf, mit dem Schulbus zu fahren, als ältere Schüler.

Für die Auswertung der Hypothese wurden mittels Faktorenanalyse Subskalen erstellt sowie eine Gesamtvariable ‚Angstausprägung im Schulbus‘. Das Ergebnis der Faktorenanalyse sowie die Skaleneinteilung sind in Anlage 6 im Anhang ersichtlich.

Tabelle 45: Zusammenhang Alter * Angst im Schulbus

Korrelationen		Alter	Angst im Schulbus
Alter	Korrelation nach Pearson	1	-,134**
	Signifikanz (1-seitig)	.	,000
	N	752	752
Angst im Schulbus	Korrelation nach Pearson	-,134**	1
	Signifikanz (1-seitig)	,000	.
	N	752	752

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

Die Korrelationsanalyse zeigt einen schwachen, negativen Zusammenhang zwischen den Variablen, der in dieser Untersuchung hoch signifikant ist. Das negative Vorzeichen bedeutet in diesem Fall, dass der Zusammenhang zu jüngeren Schülern besteht.

Jüngere Schüler weisen höhere Angst im Schulbus auf als ältere Schüler. Die Hypothese gilt als bestätigt. An dieser Stelle soll zudem überprüft werden, in welche Richtung die erhöhte Angstausprägung jüngerer Schüler geht.

Tabelle 46 macht deutlich, dass sich der obige Zusammenhang zwischen dem Alter und ‚Angst im Schulbus‘ besonders in den Subskalen der ‚Spezifischen Angst‘ ($r = -,131$) sowie dem ‚Sozialen Klima‘ ($r = -,188$) wiederfindet. Jüngere Schüler haben demnach besonders Angst vor gewalttätigen Übergriffen im Schulbus einhergehend mit speziellen Empfindungen bezüglich der Schulbusfahrt.

Tabelle 46: Zusammenhang Alter * Subskalen Angst im Schulbus

Korrelationen		Unspezifische Angst	Spezifische Angst	Soziales Klima	Alter
Unspezifische Angst	Korrelation nach Pearson	1	,288**	,255**	,020
	Signifikanz (2-seitig)	.	,000	,000	,576
	N	752	752	752	752
Spezifische Angst	Korrelation nach Pearson	,288**	1	,324**	-,131**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	.	,000	,000
	N	752	752	752	752
Soziales Klima	Korrelation nach Pearson	,255**	,324**	1	-,188**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	.	,000
	N	752	752	752	752
Alter	Korrelation nach Pearson	,020	-,131**	-,188**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,576	,000	,000	.
	N	752	752	752	752

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Hypothese 11.1

Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Täter- und Opfer-Status und der Angstaussprägung im Schulbus.

Tabelle 47: Zusammenhang Täter- bzw. Opfer-Status * Angst im Schulbus

Korrelationen		Angst im Schulbus	Opfer	Täter
Angst im Schulbus	Korrelation nach Pearson	1	,467**	,067
	Signifikanz (2-seitig)	.	,000	,066
	N	752	752	752
Opfer	Korrelation nach Pearson	,467**	1	,533**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	.	,000
	N	752	752	752
Täter	Korrelation nach Pearson	,067	,533**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,066	,000	.
	N	752	752	752

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 47 zeigt deutlich einen positiven und hoch signifikanten Zusammenhang zwischen dem Opfer-Status und der Angstaussprägung im Schulbus. Auf der Täterseite ergibt sich kein signifikantes Ergebnis.

Tabelle 48: Zusammenhang Täter- bzw. Opfer-Status * Subskalen Angst im Schulbus

		Korrelationen				
		Unspezifische Angst	Spezifische Angst	Soziales Klima	Opfer	Täter
Unspezifische Angst	Korrelation nach Pearson	1	,288**	,255**	,319**	,162**
	Signifikanz (2-seitig)	.	,000	,000	,000	,000
	N	752	752	752	752	752
Spezifische Angst	Korrelation nach Pearson	,288**	1	,324**	,124**	-,181**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	.	,000	,001	,000
	N	752	752	752	752	752
Soziales Klima	Korrelation nach Pearson	,255**	,324**	1	,500**	,088*
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	.	,000	,016
	N	752	752	752	752	752
Opfer	Korrelation nach Pearson	,319**	,124**	,500**	1	,533**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,001	,000	.	,000
	N	752	752	752	752	752
Täter	Korrelation nach Pearson	,162**	-,181**	,088*	,533**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,016	,000	.
	N	752	752	752	752	752

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die Korrelation zwischen den Subskalen der Angst im Schulbus und dem Täter- als auch dem Opfer-Status ergeben jeweils signifikante Ergebnisse. Besonders hoch ist der Zusammenhang zwischen dem ‚Sozialen Klima‘ und dem Opfer-Status von $r = ,5$ – als auch zwischen der ‚Unspezifischen Angst‘ und dem Opfer-Status.

Auf der Täterseite zeigen sich im Vergleich dazu erheblich geringere Zusammenhänge, wobei die ‚Unspezifische Angst‘ mit $r = ,162$ dominiert. Ein gegenläufiger Zusammenhang ergibt sich zwischen dem Täter-Status und der spezifischen Angst im Schulbus.

II.3.3 Diskussion der Ergebnisse

Ziel soll es sein, die einzelnen Ergebnisse der Hypothesenprüfung zu diskutieren und in Beziehung zueinander zu setzen. Dabei wird zu Ergebnissen im Theorieteil der Arbeit Bezug genommen.

Im ersten Teil der Hypothesenprüfung – betreffend die Fragestellungen 1 bis 3 – werden Zusammenhänge zwischen dem Alter, Geschlecht und dem Schultyp im Hinblick auf die Auftretenshäufigkeit eines Täter- bzw. Opfer-Status im Schulbus geprüft.

Hypothese 1 ging von der Annahme aus, dass jüngere Schüler signifikant häufiger Opfer von Gewalt im Schulbus sind als ältere Schüler. Die Hypothese konnte verifiziert werden. Betrachtet man die Gesamtverteilung der Werte ‚Opfer-Status‘, die den Ausgangspunkt der Hypothesenprüfung bildet, so verzeichnet der Mittelwert von ,37

bei einem Minimum von ,00 und einem Maximum von 2,5 eine eher geringe Auftretenshäufigkeit von Opfern im Schulbus innerhalb dieser Stichprobe.

Um einen Vergleich zu erhalten, ob trotz des geringen Mittelwertes jüngere Schüler häufiger Opfer sind als ältere Schüler, wurde die Altersspanne der 8- bis 15-Jährigen in zwei verschiedene Alterskategorien klassifiziert. Speziell für die Altersgruppen hat der Mittelwertvergleich ergeben, dass bei der Gruppe der 8- bis 11-Jährigen mit einem Wert von ,44 zwar eine geringe Auftretenshäufigkeit zu verzeichnen ist, aber im Vergleich zu der Gruppe der 12- bis 15-Jährigen mit einem Wert von ,32 die Wahrscheinlichkeit, Opfer von Gewalt im Schulbus zu werden, wesentlich höher ist.

Wagt man einen Vergleich zwischen Gewalt an Schulen und im Schulbus kann Folgendes dazu ausgeführt werden: Das Ergebnis der Hypothesenprüfung stimmt mit den Erkenntnissen vieler Studien bezüglich Bullying an Schulen überein. So ergab beispielsweise eine Studie von KRAAK (1997), dass 40 % aller Schüler während ihrer Schulzeit Opfer von Bullying werden, wobei diese Form der Viktimisierung bei Schülern im Grundschulalter häufiger zu beobachten ist als bei älteren Schülern.

Laut ALSAKER (2003) werden Jüngere öfter von Älteren schikaniert, weil die für die Definition von Bullying entscheidende Tatsache gegeben ist, dass ein Kräfteungleichgewicht vorliegt und somit jüngere Kinder wehrloser erscheinen. Einen Schritt weiter gehen BOULTON & UNDERWOOD (1992, In: Kraak 1997) in ihren Vermutungen, dass ältere Schüler nicht deshalb weniger Opfer von Bullying sind, weil sie älter sind, sondern, da jüngere Schüler „in einer Institution die Opfer der jeweils Älteren werden“ (Boulton & Underwood 1992, zit. in Kraak 1997, S. 73).

Entsprechende Schlüsse ziehe ich zur Auftretenswahrscheinlichkeit als auch der Häufigkeit von Bullying im Schulbus, bei dessen Schikane jüngere Schüler vermehrt Opfer sind. Zum einen, weil sie laut ALSAKER (2003) wehrloser wirken – zum anderen, weil der ‚Ort‘ Schulbus es nach BOULTON & UNDERWOOD (1992, In: Kraak 1997) zulässt, dass Jüngere von Älteren schikaniert werden können und niemand eingreifen wird.

In einer breit angelegten Studie von SCHÄFER (1997) wurde in mehreren Untersuchungsphasen der Frage nachgegangen, wie verbreitet Bullying in Deutschland ist. Bereits 1997 gelangte SCHÄFER zu der Erkenntnis, dass Bullying an deutschen Schulen ein Problem ist, über das nicht gesprochen wird. Weiterhin gelangte sie zu dem Schluss, dass jüngere Schüler als Opfer Älteren unterliegen. Diese Tatsache spiegelt auch ein Vergleich mit amerikanischen oder englischen Studien wider.

Was für Bullying an und in Schulen bereits lange Zeit als Resultat vorliegt, kann im Rahmen dieser Arbeit und der vorliegenden Stichprobe auch für Bullying im Schulbus relativiert werden: Jüngere Schüler sind häufiger Opfer von Gewalt im Schulbus. Erste Erkenntnisse in diesem Zusammenhang wurden von SCHOLZ (2003) geäußert. Im Rahmen von Untersuchungen zum Störungsbild des Schulbus-Phänomens wurde ersichtlich, dass insbesondere Schüler nach dem Wechsel von der 4. zur 5. Klasse erhebliche Symptome von *SchulbusAngst* zeigen. Für viele Schüler ist dies der Zeitpunkt, wo sie den Schulbus benutzen müssen, um in eine zentral gelegene Regelschule oder ein Gymnasium zu gelangen. Während sie in der 4. Klasse einer Grundschule die Ältesten waren, geraten sie im Schulbus in die Rolle der Jüngsten und damit laut ALSAKER (2003) zum Zielobjekt.

Mit zunehmendem Alter sinkt nach Erkenntnissen von OLWEUS (1995) als auch SCHÄFER (1996) die Auftretenshäufigkeit, Opfer von Bullying zu werden – nichts desto trotz steigt die Anzahl der Schüler, die andere schikanieren.

Hypothese 1.1 geht genau dieser Annahme nach. Steigt mit zunehmendem Alter der Anteil an Tätern von Gewalt im Schulbus?

Die deskriptive Statistik in Tabelle 14 gibt im Vergleich mit Hypothese 1 interessante Ergebnisse wieder. Während das Minimum wieder bei ,00 liegt, ergibt sich auf der Täterseite ein geringeres Maximum, als es bei dem Opfer-Status ermittelt wurde. Die Auftretenshäufigkeit, als Täter von Gewalt im Schulbus zu agieren, ist mit einem Maximum von 2,00 gegeben. Damit zeigt sich ein weit geringerer Mittelwert von ,23 gegenüber ,37 bei den Opfern. Schlussfolgernd zeichnet sich in dieser Studie ein größerer Anteil an Schülern, die Opfer von Bullying im Schulbus sind, als Täter ab – wenn auch in geringem Maße.

Die bereits mehrfach benannte und im Theorieteil vorgestellte Studie von SCHÄFER (1996) an zwei Münchner Gymnasien mit insgesamt 392 Schülern hat ergeben, dass der Täteranteil von Gewalt mit zunehmendem Alter steigt. Tabelle 49 zeigt das Ergebnis der Studie von SCHÄFER (1996).

Tabelle 49: Ausmaß von Bullying seitens der Täter in Abhängigkeit vom Alter
(Schäfer 1996, S. 705)

	In Abhängigkeit vom Alter	
	6. Jahrgang	8. Jahrgang
Schüler, die andere schikanieren	20 (10 %)	48 (24 %)

Übertragen auf die Untersuchung im Schulbus ergibt sich ein entsprechendes Ergebnis. Mittels Korrelationsanalyse nach PEARSON (vgl. Tabelle 15) wurde untersucht, ob der Täteranteil im Schulbus mit dem Alter größer wird. Bei einem Signifikanzniveau von 5 % ergab sich ein positiver Zusammenhang – die Hypothese konnte verifiziert werden. Der geringe Korrelationskoeffizient von $r = ,082$, der dennoch für einen Zusammenhang spricht, kann auch dadurch erklärt werden, dass insgesamt betrachtet der Täteranteil im Schulbus in dieser Studie geringer ist als der Opferanteil. Im Verhältnis gesehen relativiert sich damit das Ergebnis und es kann davon ausgegangen werden, dass auf der Basis der deskriptiven Statistik die Korrelation gute Befunde liefert.

Eine mögliche Erklärung für den Anstieg des Täteranteils im Schulbus im Alter könnte sein, dass Schüler, die vorher Opfer waren, jetzt in dem Alter sind, um selbst zu viktimisieren. Sie besitzen die nötige Körpergröße sowie Kraft, und sie geben ihre erfahrenen Aggressionen, die sie selbst erlebt haben, an andere weiter. Auf der Basis dieser Erklärung würde umgekehrt der Anteil an Opfern mit zunehmendem Alter geringer werden.

Diese Annahme konnte in *Hypothese 1.2* bestätigt werden. Die Korrelation ergab einen hoch signifikanten Zusammenhang auf dem 1 %-Niveau. Der Korrelationskoeffizient von $r = -,148$ zeigt aufgrund des negativen Vorzeichens, dass ein gegenläufiger Zusammenhang besteht zwischen dem Alter und der Auftretenshäufigkeit von Opfern im Schulbus. Demnach sinkt mit steigendem Alter die Häufigkeit bzw. Wahrscheinlichkeit, Opfer von Bullying im Schulbus zu werden.

Das Ergebnis kann genau wie in *Hypothese 1.1* durch die Studie von SCHÄFER (1996) im Rahmen von Bullying in Schulen belegt werden.

Tabelle 50: Ausmaß von Bullying seitens der Opfer in Abhängigkeit vom Alter (Schäfer 1996, S. 705)

	In Abhängigkeit vom Alter	
	6. Jahrgang	8. Jahrgang
Schüler, die schikaniert werden	30 (15 %)	20 (10 %)

Wenn man eine Interpretation der Ergebnisse nach kausalen Zusammenhängen vornimmt, so kann man sagen, dass jüngere Schüler häufiger Opfer von Gewalt im Schulbus sind. Mit zunehmendem Alter steigt ihre Fähigkeit, sich zu wehren und gar selbst als Täter Gewalthandlungen auszuführen. Infolgedessen ist das Ergebnis insofern eindeutig, dass Ältere weniger häufig Opfer von Gewalt werden.

MADSEN & SMITH (1993, In: Scheithauer 2003) haben zahlreiche Gründe zur Erklärung geliefert. Danach steigt zum einem mit zunehmendem Alter und Entwicklungsstand das Durchsetzungsvermögen und die Vulnerabilität. Auf den Schulbus bezogen, steigt mit höherem Alter ebenfalls der Anteil an jüngeren Schülern im Schulbus, welche wiederum eine größere Wahrscheinlichkeit laut ALSAKER (2003) darstellen, Opfer von Bullying zu werden.

Von einer ganz anderen Seite betrachtet, lässt sich auch vermuten, dass die Bedeutung der Peer-Group mit zunehmendem Alter entscheidend wird und eine Rolle bezüglich der Abnahme des Opfer-Status und dem Anstieg hinsichtlich der Täterrolle spielen kann. Freundschaftsbeziehungen weiten sich im Alter klassen- und schulübergreifend aus. Bei einem Wechsel von der 4. in die 5. Klasse ist nach SCHOLZ (2003) das Schulbus-Phänomen besonders oft festzustellen. Der Übergang in eine neue Schule und beim Benutzen eines Schulbusses beinhaltet wenige Bekanntschaften, während ältere Schüler eine höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, sich untereinander bereits zu kennen.

Dieser Ansatz bietet eine Möglichkeit den steigenden Täteranteil und den sinkenden Opferanteil in Abhängigkeit vom Alter zu erklären.

In einem gewissen Sinne lässt sich das Alter als ein Faktor für die Erklärung der Auftretenswahrscheinlichkeit von Tätern und Opfern von Bullying im Schulbus betrachten. Neben dem Alter zählt dazu auch das Geschlecht.

Hypothese 2 vermutet einen Zusammenhang zwischen den Variablen des Opfer-Status und dem Geschlecht. Es wird davon ausgegangen, dass Jungen signifikant häufiger Opfer von Bullying im Schulbus sind als Mädchen. Der durchgeführte T-Test, wie in Tabelle 18 abgebildet, bestätigt die Annahme. In dieser Untersuchung waren von den insgesamt 752 Schülern Jungen mit einem Stichprobenanteil von 371 und Mädchen mit 381 repräsentiert. Die Häufigkeitsverteilung zeigt, dass Jungen mit einem geringfügig höherem Maximum sowie Mittelwert eine stärkere Auftretenswahrscheinlichkeit als Opfer von Bullying im Schulbus haben als Mädchen.

Das Ergebnis stimmt mit Befunden aus der langjährigen Forschung von OLWEUS (1995) zum Thema *Bullying* überein. In einer groß angelegten Studie in Norwegen mit insgesamt 13000 Schülern aller Grund- und weiterführenden Schulen wurde mittels Fragebogen die Häufigkeit der Gewaltopfer sowie der Gewalttäter in den unterschiedlichen Schultypen untersucht. Dabei spielte vor allem auch das Geschlecht und das Alter eine Rolle.

715 Schulen waren an der Aktion beteiligt und die geschlechtsspezifische Auswertung ergab, „dass Jungen Gewalt eher ausgesetzt sind als Mädchen“ (Olweus 1995, S. 29). Neben OLWEUS (1995) haben auch Studien von HOLTAPPELS et al. (1997), SCHEITHAUER et al. (2003) oder ROSTAMPOUR/SCHUBARTH (1997), um nur einige Bedeutsame zu nennen, eine höhere Gewalterfahrung von Jungen ergeben.

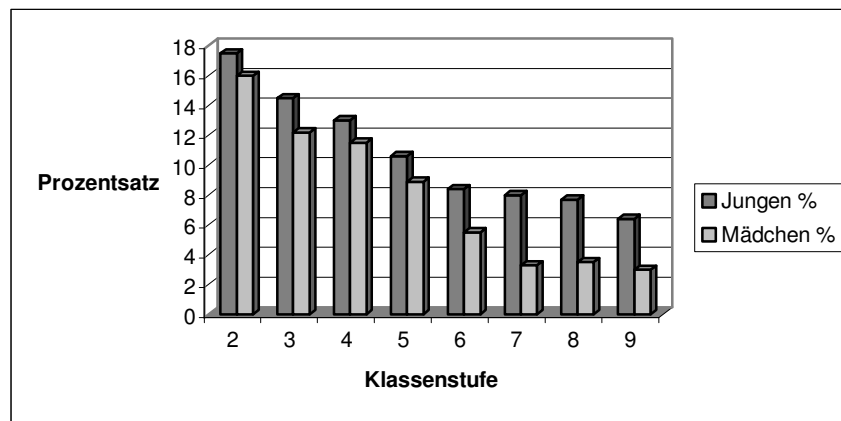


Abbildung 6: Gewaltopfer geschlechts- und altersspezifisch
(nach Olweus 1995, S. 29)

Die Grafik belegt, dass in allen Klassenstufen Jungen im Vergleich zu Mädchen in stärkerem Maße Opfer von Gewalt sind. Diese geschlechtsspezifische Betrachtung trifft für diese Untersuchung im Rahmen von Bullying im Schulbus ebenfalls zu.

Aus evolutionsbiologischer Sicht hat die Forschung über Geschlechtsunterschiede bezüglich aggressiven Verhaltens belegt, dass Jungen generell in ihren Beziehungen untereinander härter und aggressiver sind als Mädchen (Olweus 1995). Wie Hypothese 2.1 ergeben hat, stellen Jungen nicht nur einen höheren Opferanteil für Bullying dar, sondern auch einen höheren Täteranteil, wodurch der vermehrte, männliche Opferanteil wiederum erklärbar ist, da laut SCHUSTER (1997a) als auch SCHEITHAUER et al. (2003) die Geschlechter zum überwiegenden Teil homogen schikanieren.

Während bei der geschlechtsspezifischen Betrachtung der Opferrolle der Mittelwert zwischen Jungen und Mädchen gering aber dennoch signifikant voneinander abweicht, zeigt sich in *Hypothese 2.1* ein eindeutigeres Bild, sowohl was den Mittelwert betrifft, als auch was das Maximum der Häufigkeiten angeht. Jungen geben an, recht häufig Täter im Schulbus zu sein (Maximum 2,00), wohingegen Mädchen sich eher selten als Täter von Viktimisierungen im Schulbus darstellen (Maximum 1,33). Mit einem

signifikanten Mittelwertunterschied von $\Delta = ,11$ ließ sich die Vermutung einer höheren Täterrolle bezüglich männlicher Schüler verifizieren.

Autoren wie ALFERMANN (1996) oder PETERMANN/PETERMANN (2000) führen den Geschlechtsunterschied auf die Geschlechtersozialisation zurück. Danach hat speziell die Sozialisation innerhalb der Familie Auswirkungen auf geschlechtsspezifisches Verhalten in der Form, dass Eltern in der Erziehung ihrer Kinder geschlechtsspezifische Sozialisations- und Erziehungspraktiken anwenden. Die geschlechtstypischen Rollenerwartungen führen dazu, dass sich Jungen und Mädchen unterschiedlich in ihrer Persönlichkeit entwickeln. Wie unter I.1.2.3 erwähnt, fanden ABERLE/NAEGELE (vgl. Keller 1979) in einer Studie heraus, dass beispielsweise Väter von ihren Söhnen erwarten, dass sie aggressiv und athletisch – von ihren Töchtern hingegen, dass sie süß, zerbrechlich und zart werden. Entsprechende Vorstellungen werden erzieherisch umgesetzt. Dabei werden Mädchen Emotionen von Angst und Zuneigung eher zugestanden, weniger aber Wut oder Ärger. Bei Jungen wird in der Erziehung mehr als bei Mädchen Wert auf Emotionskontrolle gelegt (vgl. Alfermann 1996). Jungen bekommen vermittelt, überlegen, durchsetzungsfähig und dominant zu sein. Sie werden dazu erzogen, sich nicht frei von ihren Gefühlen leiten zu lassen, sondern ‚Probleme wie ein Mann anzugehen‘. Erwartungsgemäß sollen sie dies in einem kernigen, aggressiven Verhalten äußern. Mädchen dürfen sich, durch ihre Rolle zugeschriebenes weiches, schwaches Wesen, emotional hingeben (vgl. Alfermann 1996). Während Mädchen deutlich mehr Emotionen zugestanden werden als Jungen, ist Aggression ein Gefühl, das fast ausschließlich nur Jungen zugesprochen wird. Jungen wird beigebracht, anstelle Probleme in sich hineinzufressen und traurig vor sich hin zu schieben, diese auf die ‚männliche‘ Weise sofort zu regeln. Daher werden zum Beispiel Prügeleien oder das wilde Raufboldverhalten der Jungen im Gegensatz zu Mädchen als etwas Normales empfunden.

„Die geschlechtsspezifische Sozialisation mit ihren an die Geschlechter in spezifischer Weise herangetragenen unterschiedlichen Erwartungen, Einstellungen, Erziehungsmaßnahmen, Normen und Entwicklungsmöglichkeiten trägt zur Reproduktion von Rollenstereotypen und typisch männlichem und weiblichem Verhalten bei.“ (Henschel 1993, S. 151).

Die Geschlechtersozialisation liefert einen möglichen Erklärungsansatz für den erhöhten Männeranteil sowohl auf der Opfer- als auch auf der Täterseite, der in dieser Studie ermittelt wurde und mit Erkenntnissen in der Literatur übereinstimmt. Nicht nur

OLWEUS (1995) bestätigt in Studien den zahlenmäßig höheren männlichen Täter-Status, auch EULER (1997) und ZIEGLER/ZIEGLER (1997) bestätigen auffallend aggressive Verhaltensübergriffe seitens der Jungen, wobei bei direkter, körperlicher Gewalt der Unterschied am deutlichsten ist: „Aggressionen, die körperliche Schmerzen oder Schäden bewirken, werden extrem überproportional von Jungen ausgeübt.“ (Euler 1997, S. 193).

Die Auftretenswahrscheinlichkeit, Täter oder Opfer von Bullying im Schulbus zu werden, ist nicht allein auf das jeweilige Alter und Geschlecht zurückzuführen. Sowohl auf der Seite der Täter als auch auf der Seite der Opfer ist der Versuch unternommen worden, den Schultyp in das Ausmaß einzubeziehen (vgl. Popp 2002; Rostampour/Schubarth 1997).

Basierend auf den Erläuterungen der Hypothese 1 ist festzuhalten, dass Grundschüler häufiger Opfer von Gewalt sind, allerdings sind bisher keine eindeutigen Befunde durch Untersuchungen ermittelt worden, was den Anteil an Tätern abhängig vom Schultyp angeht. **Hypothese 3** wagt eine Annäherung an diese Thematik und geht davon aus, dass es einen Unterschied zwischen dem Schultyp und der Auftretenshäufigkeit von Tätern im Schulbus gibt. Die Varianzanalyse in Tabelle 21 und 22 zeigt, dass zwischen den Gruppen ein signifikanter Unterschied besteht. Die eingangs durchgeführte deskriptive Statistik, als auch das Balkendiagramm in Anlage 7 im Anhang veranschaulichen, bei welchem Schultyp mit welcher Auftretenshäufigkeit von Tätern gesprochen werden kann. Den geringsten Anteil an Tätern stellen Grundschüler mit einem Mittelwert von ,18 dar. Zwischen Regelschule (Mittelwert ,28) und Gymnasium (Mittelwert ,24) variieren die Werte gering, dennoch zeigen Schüler der Regelschule das größte Ausmaß.

Die Varianzanalyse zeigt lediglich, ob zwischen mehr als zwei Variablen Mittelwertunterschiede vorliegen. Daher war es nötig, T-Tests nachzuschieben, um zu überprüfen zwischen welchen Schultypen ein Unterschied vorliegt.

Die im Anhang abgebildeten Signifikanztests veranschaulichen, dass der geringe Unterschied zwischen Regelschule und Gymnasium wenig aussagekräftig und nicht signifikant ist. Um den Erkenntnissen in der Literatur nachzugehen (vgl. Weissmann 2003), dass insbesondere Schüler der Hauptschule bzw. der Sonderschule gegenüber Schülern des Gymnasiums höhere Aggressionen zeigen, sind speziellere, auf die verschiedenen Schultypen ausgerichtete Untersuchungen nötig.

Was allerdings in dieser Studie nachgewiesen werden konnte, ist der signifikant geringe Täteranteil von Schülern im Grundschulalter gegenüber den anderen beiden Schultypen. Sicherlich ist dieses Ergebnis insofern nicht überraschend, da wie in Hypothese 1 festgehalten, jüngere Schüler eher Opfer sind anstatt Täter. Hypothese 3 bestätigt insofern die Erkenntnisse der Hypothese 1.

Natürlich wären eindeutiger Ergebnisse zwischen den weiterführenden Schulen wünschenswert gewesen, aber wie bereits erwähnt sind dazu weitaus detaillierte Studien mit umfangreicheren Stichprobenumfängen nötig.

Die Hypothesen 1 bis 3 wurden im Rahmen der Auftretenswahrscheinlichkeit sowie dem Ausmaß von Bullying im Schulbus alters-, geschlechts- und schultypspezifisch betrachtet. Auf dieser Grundlage dienen die nachfolgenden vier Hypothesen der Überprüfung, ob sich das Erscheinungsbild von Bullying bezüglich Alter und Geschlecht unterscheidet. In diesem Zusammenhang wurden die Bereiche ‚verbale Gewalt‘, ‚körperliche Gewalt‘ und ‚indirekte Gewalt‘ überprüft. Ausgangspunkt der Überlegungen war, dass Schüler im Grundschulalter körperlich-aggressiv viktimisieren und mit zunehmendem Alter verbale Gewalt als aggressive Ausdrucksweise überwiegt. Dabei wird zudem davon ausgegangen, dass es nicht nur Unterschiede – das Alter betreffend – gibt, sondern auch geschlechtsspezifisch verschieden schikaniert wird. Jungen wenden im Unterschied zu Mädchen, die vorwiegend Mittel der psychischen Gewalt und indirekten Aggression nutzen, eher physische Gewalt an.

Damit geht der zweite Teil der Hypothesenprüfung Zusammenhängen zwischen dem Alter, Geschlecht und dem Schultyp im Hinblick auf das Ausmaß an Erscheinungsformen von Bullying im Schulbus nach.

Hypothese 4 nimmt speziell Bezug auf die Annahme, dass mit zunehmendem Alter im Schulbus signifikant häufiger verbal schikaniert wird. Laut CRICK et al. (1999, In: Jugert et al. 2000) lässt sich belegen, dass mit zunehmendem Alter die Äußerungsformen von Bullying subtiler und komplexer werden. Ältere Schüler greifen anstelle körperlicher Aggressionen zu psychischen Formen von Gewalt, worunter zum Beispiel verbale Ausdrucksformen zählen (vgl. Popp 2002).

Mit den Worten von ÖSTERMAN et al. (1998, zit. in Scheithauer et al. 2003, S. 53) und KAUKIAINEN et al. (1999, zit. in Scheithauer et al. 2003, S. 53) gesprochen, „nimmt ein offen-aggressives Verhalten mit zunehmendem Alter der Kinder ab. (Pro)soziale Fertigkeiten korrelieren mit relational- oder indirekt-aggressiven Verhaltensweisen, nicht jedoch mit offen- bzw. körperlich-aggressivem Verhalten.“ Im

Zuge der kindlichen Entwicklung erlangen Heranwachsende soziale und verbale Fertigkeiten, die sie dazu befähigen, neben körperlichen Aggressionen auch andere Formen einzusetzen. Kinder lernen im Laufe ihrer Sozialisation, dass Worte genauso – wenn nicht manchmal mehr – verletzend sein können. Diese Fähigkeit muss ihnen bewusst werden, und dieses Bewusstsein ist im Grundschulalter weniger vorhanden als mit zunehmendem Alter.

Eine weitere Erklärung unterliegt dem kindlichen Spieltrieb. Schüler insbesondere im Grundschulalter raufen sich gerne, toben herum und erproben sich physisch im Kräfteressen (vgl. Scheithauer et al. 2003). Sie verschaffen sich durch Treten, Schubsen oder Schlagen Respekt, nicht selten weil sie sich – wiederum rückführend auf verbale Fertigkeiten – mit Worten nicht artikulieren können.

Die Ergebnisse der eigenen Untersuchung im Rahmen der Betrachtung des Schulbusses als Ort der Gewaltanwendung stimmen mit den Befunden in der Literatur hinsichtlich Gewalt an Schulen überein. Die Korrelationstabelle in Tabelle 23 zeigt, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Alter und verbaler Gewalt auf der Täterseite gibt. Eine Interpretation des Korrelationskoeffizienten bestätigt, dass der Kennwert steigt, je höher das Alter ist.

In Anbetracht der Erscheinungsformen von Bullying in Abhängigkeit vom Alter wurde in *Hypothese 4.1* der bereits erwähnten Annahme nachgegangen, dass jüngere Schüler im Schulbus häufiger körperlich-aggressiv schikanieren. Die Hypothese musste falsifiziert werden, da der T-Test, in Tabelle 24 ersichtlich, einen nicht signifikanten Mittelwertunterschied verzeichnet. Die Korrelationstabelle in Anlage 7 im Anhang zeigt ebenfalls, dass es in dieser Untersuchung keinen Zusammenhang zwischen dem Alter und körperlicher Gewalt im Schulbus gibt. Mögliche Erklärungen für das Ergebnis könnten in der Altersspanne liegen. Denkbar wären eindeutige Befunde, wenn man alle Altersstufen (1. bis 12./13. Klasse) in die Untersuchung mit einbezieht, da im Vorhinein nicht sicher ist, ab welchem Alter Schüler vermehrt zu verbalen Ausdrucksformen greifen. Sicherlich ist es möglich, dass für die Alterskategorien der 8- bis 11-Jährigen sowie der 12- bis 15-Jährigen in dieser Untersuchung tatsächlich keine Unterschiede in der Anwendung von aggressiven Ausdrucksformen – speziell körperlicher Gewalt – vorliegen. Zu bedenken gilt ebenfalls, dass bisherige Ergebnisse altersentsprechender Formen von Gewalt im Rahmen der Schule untersucht wurden. Es kann durchaus sein, dass sowohl jüngere als auch ältere Schüler im Schulbus physisch schikanieren. Dazu wäre es notwendig, in weiteren Untersuchungen herauszufinden, ob das Ergebnis

tatsächlich tragbar ist und was ganz speziell zu körperlichen Aggressionen im Schulbus zählt, denn es gibt einen Unterschied, ob in einem schmalen Gang in einem fahrenden Schulbus körperlich aggressiv agiert wird oder auf einem großen Schulhof.

Bei der Interpretation des Ergebnisses der eigenen Studie verglichen mit Befunden aus der Literatur sollte man beachten, dass von den unterschiedlichen Autoren davon gesprochen wird, dass jüngere Schüler ‚vorrangig‘ physisch viktimisieren und ältere Schüler ‚vorrangig‘ verbal. Aber nirgendwo wird eine eindeutige Differenzierung vorgenommen, in der klar die Aussage getroffen wird, dass Jüngere ‚ausschließlich‘ körperlich und Ältere ‚ausschließlich‘ verbal schikanieren. Das führt dazu, dass man annehmen kann, dass ältere Schüler sowohl körperlich als auch verbal schikanieren. Im Vergleich mit Hypothese 4 zeigt das Ergebnis von Hypothese 4.1, dass mit zunehmendem Alter verbale Ausdrucksformen angewendet werden oder zum Ausdrucksrepertoire hinzukommen, demzufolge von älteren Schülern sowohl körperliche Viktimisierungen erfolgen als auch verbale. Jüngere Schüler wenden aus entwicklungspsychologischen Gründen körperliche Aggressionen an.

Das Ergebnis dieser Untersuchung zeigt letztendlich, dass bezüglich des Alters und speziell der physischen Gewaltanwendung im Schulbus noch Forschungsbedarf besteht. Während die Erscheinungsformen von Bullying im Schulbus soeben auf einen Zusammenhang mit dem Alter hin geprüft wurden, befassen sich Hypothese 5 und 5.1 mit dem Geschlecht.

Hypothese 5 geht der Annahme nach, dass Jungen im Gegensatz zu Mädchen häufiger physische als auch verbale Gewalt anwenden. Ein statistisch signifikanter Zusammenhang ist laut der Korrelationstabelle im Anhang gegeben.

Vergleicht man die Mittelwerte zwischen den Geschlechtern miteinander, so ergibt sich ein durchaus interessantes und signifikantes Ergebnis. Jungen zeigen im Hinblick auf körperliche sowie verbale Ausdrucksformen von Bullying im Schulbus höhere Werte. Insbesondere im Vergleich der Erscheinungsformen zeigt sich, dass Jungen stärker zu verbaler Gewalt (,39) neigen als zu körperlicher (,21). Ähnlich aber in geringerem Ausmaß verhält es sich bei den Mädchen.

Hypothese 4.1 hat bereits gezeigt, dass verbale Gewalt über das Alter hinweg eine stärkere Rolle spielt als bislang angenommen. Ebenso verhält es sich bei der Betrachtung der Variable *Geschlecht*. Wie unter I.1.2.3 im Theorieteil sowie im Zusammenhang mit Hypothese 2.1 erläutert, lernen Jungen recht früh, dass ihnen gewisse aggressive Verhaltensmuster im familiären Rahmen zugestanden werden. Dazu

zählen verbale Ausdrücke als auch körperliche Verhaltensweisen. Mit den Gedanken HENSCHELS (1996) formuliert, führt eine geschlechtsspezifische Sozialisation zu unterschiedlichem Verhalten von Jungen und Mädchen. Dabei dürfen Jungen Emotionen wie Ärger oder Wut äußern, Mädchen hingegen eher weniger (vgl. Alfermann 1996). Demzufolge gehen Jungen direkter mit Gewalt und Aggression in Form von verbaler und körperlicher Viktimisierung um, als es Mädchen tun.

Die Tatsache, dass Jungen überwiegend verbal und physisch schikanieren, ist in der Literatur wenig umstritten, wobei mehr Bezug auf physische Gewalt genommen wird (vgl. Schmidt-Lack 2000; Kassis 2003; Scheithauer 2003).

„Sowohl Jungen als auch Mädchen werden (...) belästigt. Aber Jungen sind zügelloser als Mädchen und eher in körperliche Auseinandersetzungen – sei es als Opfer oder als Täter – verwickelt. Beide aber leiden stärker unter verbalen als unter körperlichen Belästigungen sowie unter Schikanen, die im verborgenem stattfinden und unbemerkt bleiben.“ (Train 1997, S. 45).

Das Ergebnis der Hypothese ist für das Erscheinungsbild von Bullying im Schulbus durchaus sehr nahe liegend. Körperliche Gewalt im eigentlichen Sinne ist in einem – wie unter I.2.1.2.2 geschildert – völlig überfüllten Schulbus weniger möglich. Offensichtlicher und mindestens genauso verletzend wirken, wie im Zitat von TRAIN (1997) herauszulesen, verbale Beschimpfungen und Beleidigungen, welche auch über mehrere Sitzreihen im Bus ihre Wirkung bei dem Opfer erzielen und umso schlimmer sind, da andere Schüler es ebenfalls hören. Jungen agieren demnach direkt aggressiv.

Wie der Mittelwertvergleich der Hypothese (Tabelle 25, 26) zeigt, neigen Mädchen deutlich weniger als Jungen zu physischen Schikanen (,12) sondern mehr zu verbalen Beschimpfungen (,25). Das Ausmaß liegt weit unter dem der Jungen, womit *Hypothese 5.1* einen guten Ansatzpunkt in der Aussage bildet, Mädchen wenden im Schulbus häufiger indirekte Formen von Bullying an, wie zum Beispiel Gerüchte in Umlauf bringen, tuscheln oder sich offensichtlich wegsetzen.

Die Korrelationstabelle im Anhang deutet darauf hin, dass es zwar einen Zusammenhang zwischen indirekter Gewalt im Schulbus und dem Geschlecht gibt, allerdings in gegenläufiger Richtung, was bedeutet, dass Jungen in stärkeren Maße indirekt schikanieren.

Die Häufigkeitsverteilung sowie das Balkendiagramm zeigen sehr deutlich, dass das Gewicht zu Lasten der Jungen geht. Der T-Test in Tabelle 28 bestätigt einen hoch signifikanten Mittelwertunterschied. Demnach machen Jungen in dieser Studie mit

einem Mittelwert von ,25 gegenüber den Mädchen (,18) intensivere Erfahrungen mit indirekt aggressivem Verhalten im Schulbus.

Eine mögliche Erklärung für das Ergebnis, dass literarischen Befunden zu Gewalt an Schulen widerspricht, könnte sein, dass Jungen insgesamt in dieser Studie in viel stärkerem Ausmaß Täter von Bullying sind (vgl. Hypothese 2.1). Dementsprechend hoch zeigt sich die Auftretenshäufigkeit männlicher Täter in den Erscheinungsformen.

Weiterhin lässt sich auch vermuten, dass Mädchen in ihrer Beantwortung der Fragen im Fragebogen (Teil 3) bezüglich der Erscheinungsformen von Gewalt verharmlost geantwortet haben, indem sie vermehrt angaben, selten oder nie zu schikanieren. Jungen im Gegensatz finden es „cool“ zu sagen, dass sie den einen oder anderen immer mal ‚ärgern‘, was während der Durchführung in den Schulen in einzelnen Bemerkungen von Jungen ebenfalls deutlich wurde. Nach ALFERMANN (1996) sind die Erwartungen an die weibliche Rolle darauf ausgerichtet, dass Mädchen hilfsbereit und sozial einfühlsam sein sollen. Mädchen werden zu gemeinnützigem Handeln hingeführt, zeigen daher mehr Mitgefühl und wenden sich Problemen intensiver zu. Auch der Anspruch anderen zu gefallen, kann dazu geführt haben, die Fragen nach sozialer Erwünschtheit beantwortet zu haben.

Zu betonen sei an dieser Stelle, dass der Mittelwertvergleich der Hypothese 5.1 nicht nur zeigt, dass Jungen stärker indirekt schikanieren. Ebenfalls interpretiert werden kann, dass Mädchen auch indirekte Verhaltensweisen zeigen – im Zusammenhang mit Bullying im Schulbus jedoch gegenüber Jungen in geringerem Maße.

Vergleicht man Hypothese 5 und Hypothese 5.1 bezüglich weiblicher Erscheinungsformen von Bullying im Schulbus, wird sichtbar, dass verbale Gewalt (,25) am stärksten auftritt, indirekte Gewalt (,18) im mittleren Maße und physische Aggression (,12) den geringsten Wert aufweist.

Nachdem in den ersten zwei Abschnitten der Hypothesenprüfung ‚externe‘ Merkmale, das Alter, Geschlecht und den Schultyp betreffend, eine Rolle spielten, wird in den Fragestellungen 6 und 7 Bezug genommen auf Zusammenhänge bezüglich Persönlichkeitseigenschaften von Tätern und Opfern. Dabei geht **Hypothese 6** der Annahme nach, dass Täter von Bullying im Schulbus über ein hohes Bedürfnis an Stärke und Kontrolle verfügen. Überprüft wurde die Hypothese mittels der Aussage ‚Ich habe gerne das Sagen‘, was beinhaltet, das Kommando anzugeben, zu führen, zu bestimmen und zu leiten. Der Ausdruck *Stärke* bedeutet in diesem Zusammenhang, Macht über andere besitzen zu wollen – in Form von Viktimisierungen.

Die Korrelation, in Tabelle 29 ersichtlich, verzeichnet einen Wert von ,242 der – wie erwartet – positiv ist. Das bedeutet, dass in Anlehnung an das Signifikanzniveau von einem hoch signifikanten Zusammenhang der Variablen ausgegangen werden kann. Natürlich bestand ebenfalls die Möglichkeit, dass dieser Zusammenhang im Hinblick auf den Opfer-Status besteht. Dazu wurde – im Anhang ersichtlich – als Vergleich ebenfalls eine Korrelation für den Opfer-Status erstellt, die ein signifikantes Ergebnis lieferte, allerdings bezüglich des Täter-Status deutlich geringer ausfällt. Demzufolge ist diese Eigenschaft eindeutig Tätern von Bullying zu zuschreiben. Da sich bei Opfern von Bullying im Schulbus dennoch ein positiver Zusammenhang zeigt, kann vermutet werden, dass es sich hierbei möglicherweise um Opfer handelt, die zusätzlich den Status des Täters tragen – Opfer, die schikaniert werden und gleichzeitig als Täter wiederum Schüler schikanieren.

Im Hinblick auf die Ausführungen unter I.1.2 im Theorieteil ist das Ergebnis wie erwartet. Bullying gilt als Bezeichnung für Viktimisierungen, in denen ein Kräfteungleichgewicht vorliegt. Das Ungleichgewicht zeigt sich in der Form, dass Bullies ihre Macht und Kontrolle, die sie in anderen Lebensbereichen weniger haben (z. B. in der Familie), in dem Moment spielen lassen können, wenn sie sich auf ein wehrloses Opfer fixiert haben. Laut OLWEUS (1993) halten Bullies sehr viel von sich. Während umstritten ist, ob sie nun über einen positiven oder negativen Selbstwert verfügen, sind sich Autoren (u. a. Busch 1998) einig, dass Bullies es genießen, Macht zu demonstrieren, indem sie über das Schicksal anderer herrschen und Schüler Angst vor ihnen haben. Durch ihre Demonstration von Stärke wirken sie auf ihre Opfer grob und unfreundlich.

Wie die Ansichten von BUSCH (1998) und OLWEUS (1993) vertreten werden, so stimmt auch WÖBKEN-EKERT (1998) dem zu, dass Bullies nicht nur gern Macht ausüben, sondern zugleich wenig Empathie empfinden. Schwächere, wehrlose Opfer wecken in ihnen kein Mitleid und das Gefühl, keine Gegenwehr zu erwarten, steigert ihr Gefühl der Überlegenheit.

TRAIN (1997, S. 54) hat bezeichnend beschrieben, welche charakteristischen Merkmale Bullies aufweisen:

- § Sie neigen dazu, übertrieben aggressiv zu reagieren, ihr Verhalten ist unbeherrscht.
- § Sie haben ein ausgeprägtes Bedürfnis, andere zu beherrschen und zu bestimmen.

- § Sie fühlen sich von ihrer Umwelt ausgegrenzt und verhalten sich anderen gegenüber feindlich.
- § Sie können nicht begreifen, dass es schlecht ist, Gewalt auszuüben.
- § Sie können sich nicht in die Lage ihrer Opfer versetzen.
- § Sie geben anderen die Verantwortung für ihr Verhalten und behaupten, ihre Opfer hätten es verdient, schikaniert zu werden.

Wohingegen Bullies im Allgemeinen weniger ängstlich sind, so zeigen die Zuschreibungen von TRAIN (1997) für den Opfer-Status, dass Opfer generell eine große Ängstlichkeit aufweisen, die bei Bullies weniger stark ausgeprägt sind. *Hypothese 6.1* analysiert, ob Täter von Bullying im Schulbus weniger ängstlich auftreten als Opfer von Bullying im Schulbus.

Die Korrelation (Tabelle 30), welche die Stärke des Zusammenhangs zwischen den Variablen angibt, zeigt im Vergleich des Täter- bzw. Opfer-Status jeweils hoch signifikante Ergebnisse. Dabei ist bei der Aussage ‚Ich bin ein ängstlicher Mensch‘ der Korrelationskoeffizient bei Opfern mit $r = ,187$ größer als bei Tätern ($r = ,139$). Wenn auch nur geringfügig, so ist der Zusammenhang zwischen der Ängstlichkeit eines Menschen und dem Opfer-Status größer. Schaut man sich nochmals die Merkmalszuschreibungen an, die TRAIN (1997) als charakteristisch für Täter angibt, so ist das Ergebnis wenig überraschend. Schüler, die Freude dabei haben, Macht auf andere auszuüben, indem sie sie schikanieren, können in dem Sinne keine Angst empfinden, weil sie durch geringes Empathieempfinden keine Schuld in ihrem Handeln sehen. Gerade im Schulbus haben sie wenige Konsequenzen zu befürchten, weil keine Aufsichtspersonen vorhanden sind. Werden die Opfer soweit eingeschüchtert, dass sie sich nicht trauen, über das, was ihnen widerfährt, Meldung abzugeben, haben Täter ein leichtes Spiel.

Was wehrlose Opfer im Schulbus täglich erleben, macht deutlich, dass sie ein hohes Angstempfinden besitzen. Generell aber, so hat die Studie von SCHOLZ (2003) ergeben, sind Opfer von Bullying im Schulbus von ihrer Persönlichkeit her ängstliche Menschen, was sie leicht angreifbar macht.

Das Balkendiagramm im Anhang zeigt abschließend recht deutlich, inwieweit die Häufigkeiten der Ängstlichkeit auf Täter und Opfer verteilt sind. Der Mittelwert der Opfer betreffend die Ängstlichkeit ist mit ,60 deutlich höher als der Mittelwert der Täter mit ,33.

Immer wieder wird in den Ausführungen erwähnt, wie aggressiv und gewaltbereit sich Bullies verhalten. *Hypothese 6.2* ging dem Zusammenhang nach, dass Täter von Bullying im Schulbus einen auffälligen, aggressiven Verhaltensstil zeigen, der mit körperlicher Stärke einhergeht. Für die Analyse der Hypothese wurden folgende drei Aussagen überprüft:

- § Ich bin schnell gereizt.
- § Ich werde schnell wütend.
- § Ich fühle mich körperlich stark.

Die Variablen *Gereiztheit* und *Wut*, die bezeichnend sind für einen aggressiven Verhaltensstil, stehen in einem hoch signifikanten Zusammenhang mit dem Täter-Status. Wie in Hypothese 6 so wurde auch in Hypothese 6.2 in Anlage 7 im Anhang eine Korrelation zum Vergleich bezüglich dem Opfer-Status durchgeführt. Die Stärke des Zusammenhangs zwischen Wut und Gereiztheit bezogen auf Bullies ist stärker als gegenüber den Opfern – wenn auch gering.

Bei den Ergebnissen muss immer wieder darauf hingewiesen und berücksichtigt werden, dass in dieser Studie nur die Unterscheidung in ‚Täter‘ und ‚Opfer‘ getroffen wurde. Damit kann nicht nachgewiesen werden, wie sich die erhobenen Ergebnisse auf einen Täter-Opfer-Status beziehen.

Unter I.1.2 wurde beschrieben, wie Bullying mit körperlicher Stärke der Bullies einhergeht. Nach OLWEUS (1997, S. 288) sind typische Gewalttäter „sind es Jungen, meistens körperlich stärker als Jungen im allgemeinen und als ihre Opfer im besonderen“.

Die Korrelationstabelle in Tabelle 31 hat gezeigt, dass dieser Zusammenhang auf den Täter-Status bezogen besteht, wohingegen der Korrelationskoeffizient bezogen auf den Opfer-Status einen negativen Wert annimmt und damit einen gegenläufigen Zusammenhang aufzeigt. Das Ergebnis bestätigt die Ausführungen zu Bullying im Theorieteil. Die letzte Hypothese der Fragestellung 6 bezieht sich auf die Aussage von TRAIN (1997), Bullies können nicht begreifen, dass es schlecht ist, Gewalt auszuüben. Dazu wurde in *Hypothese 6.3* das Item überprüft: ‚Ich finde Gewalt okay‘. Der Zusammenhang war hoch signifikant und das Ergebnis konnte verifiziert werden. Auch Opfer haben angegeben, sie finden Gewalt nicht sonderlich schlecht, doch der Zusammenhang fiel sowohl von der Signifikanz als auch bezüglich des Korrelationskoeffizienten deutlich schwächer aus. Wieder kann angenommen werden,

dass es sich hierbei nicht um reine Opfer handelt, sondern entweder um die von OLWEUS (1995) klassifizierten ‚provozierenden Opfer‘ (siehe I.3.2.1) oder um Opfer die gleichzeitig als Täter agieren.

„Es kommt darauf an, einem Kind klare Grenzen zu setzen, denn nur so kann es einen Sinn für richtig oder falsch entwickeln. Ein Kind, das zwischen Recht und Unrecht nicht unterscheiden kann, wird im Laufe seiner Erziehung wahrscheinlich voneinander abweichende Hinweise vermittelt bekommen haben.“ (Train 1997, S. 55).

Die Charakterzuschreibungen, die Bullies erhalten – wenig Empathie, aggressiv, Machtempfinden – machen deutlich, dass Bullies ihr Handeln als richtig empfinden. TRAIN (1997) hat in seiner Auflistung der Eigenschaften (beschrieben in Hypothesen 6) die Aussage getroffen, Bullies geben anderen die Schuld für ihr Verhalten und gehen von der Behauptung aus, die Opfer hätten diese Schikane verdient.

Das Zitat macht deutlich, dass Bullies kein Verständnis darüber besitzen, was richtig oder falsch ist. Sie sehen sich selber als Opfer und finden in dem Sinne Gewalt in Ordnung, weil sie das weitergeben, was sie selbst erlebt haben bzw. immer noch erleben. Andererseits ist diese Aggression ein Ausdruck ihrer Wut, die sie durch verschiedene äußere Einflüsse besitzen. Dass Täter von Bullying Opfern die Schuld zuschreiben, dass sie viktimisiert werden zeigt, dass Gewalttäter sich mit ihrer eigenen Persönlichkeit, mit ihrem Erleben und Empfinden nicht auseinandersetzen. Sie projizieren ihren persönlichen Frust auf andere Schüler, denn wie Befunde gezeigt haben, spielen äußerliche Merkmale bei der Wahl des Opfers weniger eine Rolle (vgl. Schäfer 1998). Doch was genau macht Opfer für Angriffe so charakteristisch?

Hypothese 7 beschäftigt sich mit der Vermutung: Opfer von Bullying im Schulbus haben eine negative Haltung sich selbst gegenüber. Diese Haltung spiegelt sich in ihrem Verhalten wider und signalisiert laut OLWEUS (1995) Tätern, dass sie sich nicht wehren werden.

Für die Auswertung der Hypothese wurden drei spezielle Aussagen zum Selbstwertgefühl auf ihren Zusammenhang mit Opfern überprüft:

- § Ich denke, ich taue nichts.
- § Ich halte mich für einen Versager.
- § Ich bin selbstsicher.

Die Items wurden einzeln analysiert und nicht in Kategorien eingeteilt, um für jede einzelne Aussage das Zusammenhangsmaß darzustellen. Die Korrelationen ergaben jeweils hoch signifikante Zusammenhänge auf dem 1 %-Niveau und die Hypothese 7 konnte in ihrer Ganzheit der Fragestellung verifiziert werden. Auffallend beim Vergleich der Korrelationskoeffizienten ist, dass der Zusammenhang zwischen Schülern mit potenziellem Opfer-Status und dem Gefühl, nichts zu taugen ($r = ,23$), relativ hoch ist, während ein Zusammenhang bezüglich des Opfer-Status und der Haltung, ein Versager zu sein ($r = ,09$), geringer ist. Der Zusammenhang mit der Aussage ‚Ich bin selbstsicher‘ führte wie erwartet zu einem negativen Korrelationskoeffizienten ($r = -,11$) und bestätigt ebenfalls Befunde aus der Literatur.

Im Hinblick auf die Ergebnisse der Hypothese 7 lässt sich nicht schlussfolgern, ob Opfer generell ein weniger stark ausgeprägtes Selbstwertgefühl besitzen oder ob infolge von Bullying das Gefühl entsteht, ein Versager zu sein (vgl. Rostampour/Schubarth 1997). Allerdings ist nach Angaben von OLWEUS (1995) und SCHÄFER (1996) davon auszugehen, dass Opfer schon vor Beginn von Bullying an sich selber zweifeln, was sie unsicher wirken lässt. „Ihre Unsicherheit und ihr geringes Selbstwertgefühl werden durch das Mobben anderer noch verstärkt.“ (Wöbken-Ekert 1998, S. 59).

„Täter haben eine Antenne für ihre Umwelt. Wenn denen jemand entgegenkommt und den Blick senkt oder zur Seite geht (...), so etwas reizt Täter.“ (Noack o. J., zit. in Wöbken-Ekert 1998, S. 57).

Ein Vorgriff auf die Ergebnisse von Hypothese 9 kann ebenfalls als Erklärung herangezogen werden. Wie auch WÖBKEN-EKERT (1998) in Studien herausgefunden hat, stammen Opfer nicht selten aus problembelasteten Familien, in denen eine strenge Erziehung vorherrscht, die Eltern viel von ihren Kindern erwarten oder andererseits aber auch Kinder überbehütet aufwachsen und dem Kind keine Eigenständigkeit zugetraut wird.

„Hält man sich das angespannte Klima und den einengenden Erziehungsstil vor Augen, der unter schwierigen Bedingungen häufig praktiziert wird, erklären sich viele Opfer-Merkmale.“ (Wöbken-Ekert 1998, S. 58).

Damit wird das Ergebnis des signifikanten Zusammenhangs zwischen Opfer-Status und dem Gefühl, nichts zu taugen, klarer. Kinder, die Opfer von Bullying werden und zu Hause in einer Umgebung aufwachsen, wo sie sich selber nicht entfalten und erproben dürfen, die bereits an den Erwartungen der Eltern scheitern, beginnen an sich zu

zweifeln. Diese Erkenntnis ist häufig auch dann zu beobachten, wenn schikanierte Schüler sich die Schuld geben und den Grund für ihre Opferrolle bei sich selbst suchen. Infolgedessen fühlen sich Opfer von Bullying im Schulbus häufiger traurig als Täter. Zu diesem Ergebnis gelangt die Auswertung der *Hypothese 7.1*. Ein Vergleich der Aussage ‚Ich bin oft traurig‘ zwischen Opfern und Tätern zeigt einen höheren signifikanten Zusammenhang bezüglich des Opfer-Status.

Aber nicht nur das Bewusstsein eines Schülers, täglich Schikanen im Schulbus ausgesetzt zu sein, impliziert die Analyse der Aussage. Befunden in der Literatur entsprechend (vgl. Scheithauer et al. 2003; Olweus 1995 u. a.) haben Opfer von Bullying kaum Freunde. In diesem Zusammenhang wirkt das Ergebnis aus Hypothese 7 entscheidend ein: Opfer sind aufgrund ihres geringen Selbstwertgefühls und dadurch mit ihrem schüchternen, zurückgezogenen Verhalten und der geringen Kommunikationsfähigkeit in einer Außenseiterposition. Sie stehen auf der Beliebtheitsskala häufig ganz unten und schämen sich natürlich umso mehr dafür, verbal oder gar physisch vor den Augen anderer Schüler lächerlich gemacht zu werden. Die Folge davon ist, dass sich Opfer sozial isolieren, sich zurückziehen und dementsprechend trauriger wirken.

Das Bewusstsein, generell kaum Freunde zu haben und auch im Schulbus auf sich alleine gestellt zu sein, ruft nicht selten bei den Opfern ein Gefühl von Hilflosigkeit hervor, dass charakteristisch ist für das Erscheinungsbild des Schulbus-Phänomens. *Hypothese 7.2* zeigt in der Korrelationstabelle in Tabelle 35 einen höheren Zusammenhang zwischen den Aussagen ‚Ich fühle mich oft hilflos‘ sowie ‚Ich fühle mich allein‘ und dem Opfer-Status. Die Zusammenhänge sind weit stärker als in Bezug auf die Täterrolle. Einerseits kann die Hilflosigkeit in Beziehung zur erlebten Viktimisierung im Schulbus gesetzt werden, andererseits aber auch insgesamt auf die Fahrt mit dem Schulbus, bezogen auf das Gefühl der Enge in einem geschlossenen Raum ohne Möglichkeit einer schnellen Flucht (vgl. I.2.1.1). Bezogen auf die Ergebnisse von HOLTAPPELS et al. (1997), dass Opfer noch weniger beliebt sind als Täter, erscheint es wenig verwunderlich, wenn Opfer in dieser Studie vermehrt angeben, sich alleine zu fühlen – mehr als Täter. Auch in Anbetracht der Tatsache, dass Schüler, die Opfer von Bullying im Schulbus werden, zu Hause wenig Kontakte und Nähe zu ihren Eltern aufweisen, war dieses Ergebnis zu erwarten.

„Von Kindern, die schikaniert werden, ist bekannt, dass sie sich häufig einsam fühlen und über negative Erlebnisse zu Hause, mit Lehrern oder Altersgenossen sprechen.“ (Ziegler/Ziegler 1997, S. 33).

Wie das Zitat zeigt, sprechen Opfer selten mit Altersgenossen über das, was ihnen widerfährt, aus dem bereits mehrfach erwähnten Grund, weil sie kaum Freunde haben bzw. noch weniger beliebt sind als Täter. *Hypothese 7.3* bestätigt die Befunde aus der Literatur im Zusammenhang mit Gewalt im Schulbus. Dazu wurden drei Aussagen analysiert:

- § Die meisten Schüler mögen mich.
- § Ich habe viele Freunde.
- § Ich habe nicht mehr als einen Freund/eine Freundin.

Den stärksten Zusammenhang ergab die Aussage darüber, von den meisten Schülern gemocht zu werden. Der Korrelationskoeffizient von $-,25$ bestätigt, dass Opfer das Gefühl haben, bei anderen Schülern wenig beliebt zu sein. Weiterhin hat sich ergeben, dass Opfer keinesfalls viele Freunde haben, sondern eher ‚nicht mehr als einen Freund oder eine Freundin‘ besitzen. Alle Ergebnisse weisen daraufhin, dass Opfer von Bullying im Schulbus eine Außenseiterposition einnehmen, was mittels einer weiteren Korrelation geprüft und bestätigt wurde.

OLWEUS (1995) sowie SCHÄFER (1998) konnten in Untersuchungen keine Anzeichen darüber finden, dass äußere Merkmale Grund für Viktimisierungen sind – Viktimisierungen in der Form, wie Bullying definiert wird. Auch ZIEGLER/ZIEGLER (1997, S. 39) geben an, dass es „oft Zufall ist, wer das Opfer von Aggression wird“. Demzufolge kann davon ausgegangen werden, dass, wie in Hypothese 7 herausgefunden und in Hypothese 7.1 erwähnt, das geringe Selbstwertgefühl, Opfer durch Bullying erfahren, dazu führt, dass diese keine Kontakte zu Gleichaltrigen aufbauen.

Persönliche Erfahrungen zum Thema *Bullying* lassen andererseits auch die Vermutung zu, dass andere Schüler sehr wohl daran interessiert sind, Freundschaften zu schließen, aber aus Angst, dann selbst mit zum Opfer zu werden, davor zurückschrecken.

In Bezug zu dem Ergebnis in Hypothese 1 kann auch der Schluss zugelassen werden, dass Opfer weniger Freunde haben, da jüngere Schüler vermehrt Opfer von Bullying im Schulbus sind und dementsprechend Schüler im Grundschulalter (vgl. Hypothese 3) erst in die Phase kommen, wo Beziehungen zu Gleichaltrigen an Bedeutung gewinnen. Freundschaftsbeziehungen haben im Grundschulalter nicht denselben Stellenwert wie für ältere Schüler. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Aussagen ‚Ich habe viele Freunde‘ sowie ‚Ich haben nur eine Freund/eine Freundin‘ für die Beantwortung von

Hypothese 7.3 nicht isoliert voneinander zu betrachten, sondern im Zusammenhang mit der für Opfer charakteristischen Außenseiterposition.

In den vorangegangenen Hypothesen wurde bereits mehrfach Bezug genommen zu Erklärungen, das familiäre Klima und die Erziehung im Elternhaus betreffend. Fragestellungen 8 und 9 gehen auf Zusammenhänge bezüglich der Familie und deren Auswirkungen familiärer Interaktion und Erziehung auf einen möglichen Täter- bzw. Opfer-Status ein.

Hypothese 8 nimmt speziell Bezug auf die Annahme, dass Schüler, deren leibliche Eltern nicht zusammenleben, häufiger Opfer von Bullying sind.

Die Korrelationstabelle im Anhang zur Überprüfung von Hypothese 8 zeigt einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Auftretenswahrscheinlichkeit, Opfer zu werden, und dem Elternstatus. Dabei deutet der T-Test in Tabelle 38 darauf hin, dass sich die Wahrscheinlichkeit, Opfer von Bullying im Schulbus zu werden, erhöht, wenn beide Elternteile nicht mehr zusammenleben.

Unter I.3.3.2.2 im Theorieteil wurde beschrieben, welche Rolle die Familie im Leben von Kindern einnimmt. Daneben zählt zu dem sozialen Klima, dass in der Familie herrscht, auch die Beziehung der Eltern bzw. ob und wie die Eltern sich getrennt haben (vgl. Kohnstamm 1999). Gerade Ehescheidungen laufen oft mit hohen emotionalen Gefühlen ab, die vor den Kindern nicht verborgen bleiben. Oftmals geben sich dann die Kinder selber die Schuld dafür, dass die Eltern sich getrennt haben. Das kann dazu führen, dass das Selbstwertgefühl leidet, was Kinder wiederum angreifbarer macht (vgl. Hypothese 7). Das bedeutet, dass eine Störung in einer kontinuierlichen Beziehung bei einem Kind der Auslöser für vielfältigste, seelische Emotionen sein kann (vgl. Mattejat 1985). Beispielsweise, wenn der Vater die Familie verlässt oder gar eine neue Familie gründet. Zum anderen kann man auch vermuten, dass, wie unter I.3.2.2 zum Familienkontext bei Opfern von Bullying erläutert, der zurückgebliebene Elternteil nach einer Trennung am Kind klammert oder etwas wieder gut machen möchte und damit beim Kind Unselbstständigkeit fördert sowie durch überbehütetes Verhalten dem Kind nicht die Möglichkeit gibt, sich selbst zu entfalten bzw. sich etwas zu zutrauen. Während die einen mit Trauer und einem geringeren Selbstwert auf neue Situationen reagieren, wozu auch ein neuer Lebenspartner gehören kann, so tragen andere wiederum ihre Wut und ihren Zorn auf wehrlose Schüler aus.

Hypothese 8.1 überprüfte den Zusammenhang zwischen einem potenziellen Täter-Status und dem Zusammenleben der Eltern. Dabei zeigt sich, dass kein signifikanter

Zusammenhang besteht, zwischen einer erhöhten Wahrscheinlichkeit, als Täter von Bullying zu agieren, und darin, ob die Eltern zusammenleben oder nicht. Das Ergebnis ist unerwartet – spiegelt sich allerdings im T-Test beim Vergleich der Mittelwerte wider (Tabelle 39).

Der Grundgedanke zur Überprüfung der Hypothese lag wie bei Hypothese 8 darin, dass Trennung oder sonstiger Verlust eines Elternteils bei Kindern Wut und Aggressionen erzeugt, die sie gegen andere richten. Zudem bestand die Annahme, dass ein neuer Lebenspartner mögliche Disharmonie in der Familie erzeugt und das Kind – betrachtet als familiäres Opfer – als Täter seinen Frust freien Lauf lässt. Nach der Hypothesenprüfung ist allerdings davon auszugehen, dass, anders als bei Opfern, das (Nicht-) Zusammenleben der Eltern keinen Einfluss auf die Entwicklung von Bullies hat, und es kann sich der Theorie von NOLTING (1997, In: Schmidt-Lack 2000) angeschlossen werden, dass weniger strukturelle Merkmale wie ‚Scheidung‘ oder ‚allein erziehend‘ ausschlaggebend sind für Aggressionen, als vielmehr fehlende funktionale Merkmale wie Wärme und konsistente Erziehung mit klaren Regeln.

Entscheidend bei der Betrachtung der Täter- bzw. Opferrolle ist demzufolge die Erziehung.

Hypothese 9 vermutet, dass Opfer eine restriktive, strenge Erziehung erfahren, wobei die Eltern sehr hohe Ansprüche an das Kind stellen.

Für die Analyse der Hypothese wurde großen Wert darauf gelegt, die Items nicht in Kategorien zusammenzufassen, sondern einzelne Aussagen auf einen möglichen Zusammenhang mit dem Opfer-Status hinzuprüfen

Folgende Aussagen des fünften Abschnitts im Fragebogen wurden in die Hypothesenprüfung einbezogen:

- § Meine Eltern sind sehr streng.
- § Meine Eltern haben kaum Zeit für mich.
- § Meine Eltern legen viel Wert auf Disziplin.
- § Die Erwartungen, die meine Eltern an mich stellen, sind sehr hoch.
- § Meine Eltern hören mir nie zu.
- § Meine Eltern machen genaue Vorschriften, was ich zu tun habe.
- § Bei Problemen sind meine Eltern für mich da.
- § Bei Problemen kann ich offen mit meinen Eltern reden.
- § Meine Eltern unterstützen mich.

Alle Aussagen stehen in einem signifikanten Zusammenhang mit dem Opfer-Status, wobei die positiv formulierten Items einen gegenläufigen Zusammenhang offerieren. Betrachtet man die Korrelationstabelle in Tabelle 40, so zeigt sich, dass die Stärke des Zusammenhangs bei der Aussage ‚Meine Eltern haben kaum Zeit für mich‘ am stärksten ist ($r = ,184$). Zudem ergibt die Analyse ein starkes Maß an strenger Erziehung ($r = ,158$) sowie Disziplin ($r = ,141$) und Vorschriften ($r = ,148$).

Die erhaltenen Ergebnisse unterstützen die Befunde der Literatur. Nach WÖBKEN-EKERT (1998) sind die Familien, aus denen Opfer von Bullying stammen, problembelastet. Wie unter I.3.3.1.3 im Theorieteil erläutert, benötigen Kinder für ein positives Selbstwertgefühl vor allem seelische Sicherheit, Anerkennung und Bestätigung, Freiraum sowie Beständigkeit.

Hypothese 7 hat gezeigt, dass Opfer von Bullying im Schulbus über keinen stark ausgeprägten Selbstwert verfügen. Ihnen fehlt es an der geforderten notwendigen, seelischen Sicherheit, Anerkennung und Bestätigung sowie an Freiraum und Beständigkeit.

Die Korrelationstabelle macht deutlich, dass der Zusammenhang zum Opfer-Status gegeben ist, und zwar in der Form, dass die Eltern für ihr Kind kaum Zeit haben, dem Kind nicht zuhören und das Kind dadurch das Gefühl bekommt, bei Problemen nicht mit den Eltern darüber sprechen zu können. Genau diese seelische Sicherheit fehlt und das Bewusstsein, jederzeit elterliche Unterstützung zu erhalten.

Ein anderer Punkt ist, dass Eltern häufig viel zu hohe Erwartungen an das Kind stellen, die bei Nichterfüllung zu einer Enttäuschung bei den Eltern führen und dem Kind den Eindruck vermitteln, ‚ein Versager zu sein‘ (vgl. Hypothese 7).

MANSEL (2001) vertritt – basierend auf eigenen Studien – die Haltung, dass die Häufigkeit von Viktimisierungen in Zusammenhang mit der familiären Sozialisation steht. Die elterliche Sanktionspraxis, geringe Geborgenheit sowie strafende Erziehungsstile können in Verbindung mit Opfererfahrungen gebracht werden. Grund dafür ist, dass durch mangelnde Zuwendung Unsicherheit und Zurückhaltung entsteht.

An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass ein kausaler Zusammenhang zwischen den Ergebnissen von Hypothese 7 und Hypothese 9 hergestellt werden kann – der Einfluss elterlicher Erziehung und Fürsorge sowie der Entwicklung einer positiven Beziehung von Kindern zu sich selbst.

Familiäre Beziehungen spielen nicht nur bei Betrachtung der Opferrolle eine große Rolle, sondern nehmen auch in Bezug zur Täterrolle einen sehr wichtigen Stellenwert ein.

Ausgehend von den aufgezählten neun Items in Hypothese 9, geht *Hypothese 9.1* von der Annahme aus, dass Täter innerhalb einer strengen, familiären Erziehung wenig Wärme und Unterstützung erhalten, begleitet von körperlichen Sanktionen.

Die Korrelationstabelle in Tabelle 41 verzeichnet bei allen Items signifikante Zusammenhänge, wobei die Stärke des Zusammenhangs bei der Aussage ‚Meine Eltern sind sehr streng‘ am stärksten gegeben ist ($r = ,17$). Ebenfalls bedeutsam ist der gegenläufige Zusammenhang zwischen dem Täter-Status und dem Gefühl, mit den Eltern offen über alles reden zu können ($r = -,156$).

Auch das Item ‚Meine Eltern legen viel Wert auf Disziplin‘ ($r = ,14$) weist auf ein stärkeres Ausmaß in Verbindung mit der Täterrolle hin. Die restlichen Aussagen sind in ihrer Stärke wesentlich geringer. Beim Vergleich der Korrelationskoeffizienten zwischen den Items der Täterrolle mit denen der Opferrolle ist auffällig, dass es eine erhebliche Differenz gibt zu der Aussage ‚Meine Eltern haben Zeit für mich‘. Während bei den Opfern diese Aussage den größten Zusammenhang darstellt ($r = ,184$), so fällt dieser bezüglich der Täterrolle relativ gering aus ($r = ,08$). Ebenfalls geringer zeigt sich der Zusammenhang auf der Täterseite bezogen auf die Aussagen: ‚Bei Problemen sind meine Eltern für mich da‘, ‚Meine Eltern machen genaue Vorschriften, was ich zu tun habe‘ sowie ‚Meine Eltern stellen sehr hohe Erwartungen an mich‘.

Typische Täter von Bullying weisen laut SCHEIDHAUER et al. (2003) ein negatives Verhältnis zu ihren Eltern auf, das geprägt ist von ambivalent-unzuverlässigen Verhaltensstrukturen sowie fehlender emotionaler Wärme und Unterstützung.

Die Erkenntnisse verschiedener Autoren spiegeln sich in den eigenen Ergebnissen der Studie wider. Hinzukommt, dass oftmals in der Literatur zu lesen ist, dass Gewalt jeglicher Art, die in der Familie erfahren wird, von Schülern als Handlungsmuster im Umgang mit anderen Schülern angewendet wird. Der zweite Teil der Hypothesenprüfung befasst sich daher mit der Annahme, dass körperliche Sanktionen in der Erziehung Anwendung finden. Drei Aussagen wurden auf einen Zusammenhang hin geprüft:

- § Wenn sich meine Eltern über mich ärgern, hauen sie mich.
- § Wenn ich Mist gebaut habe, werde ich zu Hause gehauen.
- § Ich wurde noch nie zu Hause gehauen.

„Wenn Eltern ihre Kinder liebevoll erziehen, haben diese gleichgültig ob sie zur Haupt-, Real-, Berufsschule oder zum Gymnasium gehen – immer die niedrigsten Gewaltquoten. Dies sollte uns zu denken geben. Gewalt produziert nicht nur Gegengewalt, sondern sie reproduziert sich selbst.“ (Weisser Ring 2001, S. 83).

Die Korrelationen ergeben drei hoch signifikante Zusammenhänge auf dem 1 %-Niveau. Es zeigt sich, dass Schüler als Täter von Bullying im Schulbus angeben, wenn sie Mist gebaut haben, zu Hause gehauen zu werden ($r = ,13$). Ein geringer Zusammenhang, dennoch signifikant, besteht bei der Aussage ‚Wenn sich meine Eltern über mich ärgern, hauen sie mich‘.

Interessant aber dennoch erwartet, wurde das Ergebnis des gegenläufigen Zusammenhangs, dass Kinder noch nie zu Hause gehauen wurden ($r = -,11$). Sicherlich kann diese einzelne Aussage nicht zur Interpretation herangezogen werden, aber die Gesamtheit der einzelnen Aussagen ergibt ein Bild, dass den Befunden der Literatur entspricht – familiäre Gewalt ist Schülern, die als Bullies zu definieren sind, nicht fremd.

Der letzte Abschnitt der Hypothesenprüfung, betreffend Fragestellungen 10 und 11, befasst sich mit allgemeinen Zusammenhängen bezüglich der Fahrt mit dem Schulbus. BLUMRÖDER (2005) untersuchte im Rahmen ihrer Magisterarbeit einen möglichen Zusammenhang zwischen der Fahrtzeit im Schulbus und einer möglichen Ausprägung des Schulbus-Phänomens. Dabei spielte der Gedanke eine Rolle, dass je länger die Fahrt für einen Schüler dauert, die Wahrscheinlichkeit der Angstaussprägung steigt. BLUMRÖDER (2005) erhielt allerdings keine signifikanten Zusammenhänge.

In der vorliegenden Studie in Thüringen spielte die Fahrtzeit als Ausgangsfrage im Fragebogen ebenfalls eine Rolle, da die Erhebung der Studie überwiegend in Kleinstädten mit großem Einzugsgebiet stattfand. Deshalb war davon auszugehen, dass viele Schüler täglich eine längere Strecke mit dem Schulbus zurücklegen.

Hypothese 10 ging daher, basierend auf den Erkenntnissen von BLUMRÖDER (2005) davon aus, dass die Auftretenswahrscheinlichkeit in Bezug auf Täter im Schulbus umso höher ist, je länger die Fahrtzeit mit dem Schulbus dauert.

Die Häufigkeitstabelle in Tabelle 43 zeigt, dass die im Fragebogen zur Verfügung gestandenen Antwortmöglichkeiten in ihrer gesamten Bandbreite genutzt wurden. Die Mehrheit der befragten Fahrschüler (39,6 %) gab an, täglich zwischen 10 und 20 Minuten für eine Strecke, mit dem Schulbus zu fahren. Der Anteil an Schülern, die 20

bis 30 Minuten mit dem Schulbus fahren (18,8 %) bzw. mehr als 30 Minuten (12,5 %), ist dennoch beachtlich und besonders ins Auge zu fassen.

In Verbindung mit der Fahrzeit zu bringen, ist die ungeeignete Einsetzung von Linienbussen als Schulbusse (siehe I.2.1.2.2). Platzmangel, zu enge Gänge und dazu aufgetauter Frust bei den Schülern führt besonders schnell zu Gedrängel und Geschubse. Desto länger man dieser Situation ausgesetzt ist, umso wahrscheinlicher ist, dass Täter von Bullying im Schulbus agieren.

In der Einleitung wurde bereits kurz darauf eingegangen, dass sich die Firma ‚Neoplan‘ in Bad Langensalza der Schulbussituation annahm und basierend auf den Studien von SCHOLZ 2000/2001 (2003) zwei neue Typen von Schulbussen konstruierte und in Umlauf schickte. Dazu beigetragen haben Umfragen bei Schülern in und um Bad Langensalza, wie sie sich ihren Schulbus vorstellen. Der so genannte *Dschungelbus* ist sehr farbenfroh, besitzt große Sitzecken mit Tischen und mehrere Stehsäulen. Ein besonderes Highlight im Bus ist ein Fernseher, der Musikvideos abspielt. Ziel der neuen Gestaltung von Schulbussen sollte es sein, die Fahrt konfliktfrei ablaufen zu lassen.

Dass diese Art der Umgestaltung sehr nützlich sein kann und ein erster Schritt in eine angenehmere Busfahrt ist, zeigen die Ergebnisse der Hypothese 10. Die Korrelationstabelle, in Tabelle 44 ersichtlich, verzeichnet einen hoch signifikanten Zusammenhang zwischen der Dauer einer Busfahrt und einem erhöhten Täteranteil im Schulbus. Das bedeutet, dass wie vermutet, eine längere Fahrzeit Auswirkungen auf Bullying im Schulbus hat, aufgrund der höheren Auftretenswahrscheinlichkeit von Tätern im Schulbus.

Das Ergebnis entspricht den Befunden von REISS (2001) im Rahmen einer Masterarbeit. Die letzte und damit abschließende Fragestellung beschäftigt sich mit den von BLUMRÖDER (2005) zugewandten Angstaussprägungen. Dabei steht die Frage im Vordergrund, welche Art von Angst insbesondere jüngere Schüler als Opfer von Bullying im Schulbus (vgl. Hypothese 1) aufweisen, und ob es eine unterschiedliche Angstaussprägung zwischen Tätern bzw. Opfern gibt.

Hypothese 11 untersucht einen möglichen Zusammenhang höherer Angstwerte in Bezug auf jüngere Schüler.

Um sich einen Gesamteindruck über das Wohlbefinden der Schüler im Schulbus zu machen, wurde ein Balkendiagramm erstellt (siehe Anlage 7). Im Diagramm sind alle Items des zweiten Abschnitts des Fragebogens aufgeführt. Generell geben viele Schüler an, sich auf die Fahrt mit dem Schulbus zu freuen und gerne mit dem Schulbus zu

fahren. Dennoch ist auch offensichtlich, dass ein Großteil der Schüler froh ist, endlich aussteigen zu können und angibt, dass Schüler im Bus ständig Streit suchen. Dabei ist die Fahrt von der Schule nach Hause schlimmer, als umgekehrt. Etwa 30 % der Fahrschüler würden die Fahrt mit dem Schulbus am liebsten meiden. Aus welchen Gründen bleibt ungeklärt und kann nur spekulativ erörtert werden.

Wenn auch gering aber zu berücksichtigen sind die Prozentzahlen der Schüler, die sich im Schulbus eingesperrt fühlen, nervös sind während der Fahrt und Angst empfinden. Das sind die Schüler, auf die der Fokus gerichtet wird – mögliche Opfer von Konflikten im Schulbus aber auch mögliche Opfer des Schulbus-Phänomens.

Hypothese 1 hat gezeigt, dass jüngere Schüler signifikant häufiger Opfer von Bullying im Schulbus sind als ältere Schüler. Die Zusammenhangsprüfung in Hypothese 11 bestätigt zusätzlich, dass gerade jüngere Schüler hohe Angstaussprägungen im Schulbus zeigen. Um zu erfahren, welche Arten von Angst das genau betrifft, wurden mittels Faktorenanalyse 3 Kategorien ermittelt:

- § Unspezifische Angst (z. B. aufgeregt sein)
- § Spezifische Angst (z. B. eingesperrt fühlen)
- § Soziales Klima (z. B. andere suchen Streit)

In einem weiteren Schritt wurden die unterschiedlichen Angstarten jeweils mit dem Alter korreliert. Die Tabelle 46 der Subskalen der Angst lässt deutlich erkennen, dass jüngere Schüler besonders Ängste das ‚Soziale Klima‘ betreffend ($r = -,188$) aber auch ‚Spezifische Ängste‘ ($r = -,131$) aufweisen. Das Ergebnis zeigt, dass jüngere Schüler auf der Schulbusfahrt definitiv am meisten Übergriffe anderer Schüler fürchten, sei es durch verbale Attacken oder physische Aggression. Logische Folgerung sind spezifische Ängste in der Form, dass sich die betreffenden Schüler eingesperrt und unwohl im Bus fühlen. Demnach ist es nahe liegend zu behaupten, Opfer zeigten eine höhere Angstaussprägung im Schulbus als Täter. *Hypothese 11.1* bestätigt die Vermutung. Während Opfer einen hohen Zusammenhang zu Angst im Schulbus aufweisen, ergibt sich seitens der Täter kein signifikantes Ergebnis.

Auch an dieser Stelle ist es sicherlich interessant zu erfahren, welche Subskalen der Angst vordergründig eine Rolle spielen. Dabei weisen Opfer jegliche Formen der Angst mittels signifikanter Zusammenhänge auf, bei denen die Stärke des Zusammenhangs das ‚Soziale Klima‘ betreffend am höchsten gegeben ist ($r = ,50$).

Mit einem Korrelationskoeffizienten von $r = ,12$ fällt ‚Spezifische Angst‘ unerwartet geringer aus als ‚Unspezifische Angst‘ ($r = ,32$). Opfer fürchten demnach Gewalt im Schulbus durch andere Schüler und empfinden dabei zusätzlich generelle Angst beim Fahren mit dem Schulbus. Das zeigt, dass es sehr wohl wichtig ist, zwischen dem Alter der Opfer zu unterscheiden, da unterschiedliche Angstarten vorliegen. Ein Vergleich der Ergebnisse mit der Täterseite zeigt, wie gering die Angstaussprägung der einzelnen Subskalen ist. ‚Spezifische Angst‘ ist in keinen Zusammenhang mit dem Täter-Status zu bringen. Am wahrscheinlichsten sind dabei noch ‚Unspezifische Ängste‘ ($r = ,16$), die auf die schlechten Bedingungen im Schulbus generell zurückzuführen sind.

Fazit der Hypothesen ist, dass man durchaus von einer Gefahr im Schulbus sprechen kann. Bullying im Schulbus sollte ein Thema sein, über das Lehrer, Eltern und Schüler diskutieren, um es als solches wahrzunehmen. Besonders jüngere Schüler als Opfer sollten präventiv Maßnahmen im Umgang mit Übergriffen im Schulbus erlernen und das Gefühl erhalten, jederzeit über derartige Erlebnisse zu sprechen und sich nicht selber als Ursache oder Auslöser zu sehen.

Die Thematik bietet auf jeden Fall genug Anlass, weiter zu forschen und durch Publikationen auf das bisher unberücksichtigte Problem aufmerksam zu machen.

Die Ergebnisse sind im Hinblick auf die weiteren zu untersuchenden Sachverhalte sehr aussagekräftig und schlüssig. Für weiterführende Forschungen, die sich an dieser Grundlage orientieren, wäre es wichtig einige Anregungen zu geben.

II. 4 Grenzen der Studie –

Anregungen für zukünftige Forschungsarbeiten

Auf den folgenden Seiten wird der Versuch unternommen, die gesamte Studie methodenkritisch zu reflektieren, um im Hinblick auf weitere Forschungen zu dieser Thematik einen Ausblick zu geben, an welchen Stellen Probleme auftraten. Andererseits sollen Anregungen dargeboten werden, andere interessante Gesichtspunkte, die sich in der Auswertung und Diskussion ergaben, intensiver zu betrachten.

Die *Stichprobe* ist im Vergleich zur Voruntersuchung 2000 und der Erhebungen der Magistrantinnen im Rahmen von Masterarbeiten der letzten Jahre erheblich größer und in Anbetracht der interessanten und aufschlussreichen Ergebnisse mit ausreichender Zufriedenheit zu sehen.

Als problematisch noch vor Beginn der Studie zeigte sich allerdings die Filterung ‚nur die Schüler, die mit dem Schulbus‘ in die Schule kommen. Das erforderte seitens der Schulen einige Vorlaufzeit und selbst während der Erhebung gab es die einen oder anderen Schüler, die nachhaltig ausgeschlossen werden mussten, da sie den Linienbus als Transportmittel benutzten oder nur in seltenen Fällen den Schulbus, weil sie überwiegend von den Eltern zur Schule gebracht wurden. Die größten Probleme in diesem Zusammenhang zeigten sich, städtische Schulen für die Erhebung zu finden, da hier kaum Schulbusse zum Einsatz kommen als beispielsweise in ländlicheren Gegenden. In Anbetracht der vielen zu berücksichtigenden Faktoren für die Erhebung ist die Zusage von 28 Schulen mit einer Stichprobengröße von 752 Fahrschülern ein zu verzeichnender Erfolg, wobei im Nachhinein nicht mit 100 % Sicherheit gesagt werden kann, ob wirklich alle ‚Schulbuskinder‘ waren.

Die Methode der schriftlichen Befragung, speziell der Fragebogenerhebung, die dieser Studie zugrunde lag, war bezüglich des Stichprobenumfangs angemessen.

Aufgrund der 752 Schülerinnen und Schüler, die in kürzester Zeit befragt werden sollten, sowie der Vielzahl an Aussagen im Fragebogen, die beantwortet werden mussten, erwies sich ein in der Schule entsprechend der Schülergröße ausgewiesener Raum als geeigneter Erhebungsort. Dabei war auch die Möglichkeit, große Gruppen aufgrund der Anwesenheit von zwei Untersuchungsleitern zu teilen, vorteilhaft.

Die Fragen und Aussagen im Fragebogen waren aufgrund des Vortests altersgerecht. Die Länge des Fragebogens stellte nur für einzelne Grundschüler ein Problem dar, dem insofern entgegengewirkt werden konnte, dass die Direktorinnen und Direktoren über

eine mögliche Ausweitung der Bearbeitungszeit Bescheid wussten, und den Teilnehmern der Studie eine komplette Schulstunde einräumten inklusive Pause. Diese Zeit reichte aus, so dass sich niemand unter Druck gesetzt fühlen musste. Die problemlose Durchführung der Studie basierte auf einer intensiven und exakten Planungsphase im Vorfeld, der Teilnahme mehrerer Untersuchungsleiter an der Erhebung sowie der guten Zusammenarbeit mit den Schulen und spiegelt sich nachhaltig anhand der vielfältigen und interessanten Ergebnisse wider.

Die Grenzen dieser Studie zeigten sich bei der eingangs erwähnten Schulauswahl sowie vor allem bei der Bereitschaft der Schulen zur Teilnahme an einer Erhebung. Ich begegnete bei den Telefonaten mit den Schulleiterinnen und Schulleiter nicht selten einer großen Abwehrhaltung gegenüber Erhebungen, selbst wenn die Schule mittels Schulbuseinsatz für diese Studie in Frage gekommen wäre. Viele Schulen waren durch zahlreiche Anfragen im Schuljahr 2004/2005 überfordert und stießen bei den Lehrern, die für ausgewählte Schüler eine Schulstundenbefreiung hinnehmen hätten müssen, auf Gegensatz. Diese einschränkende Bereitschaft der Teilnahme zeigte sich bei der Beantragung der Studie beim Kultusministerium insofern, da nur noch mit Ausnahmen schulrelevante Untersuchungen genehmigt wurden, um die Schulen gegen zu viele Erhebungen zu schützen.

Nicht selten war auch der Sachverhalt zu beobachten, dass sich Schulen gegen eine Erhebung aussprachen, möglicherweise aus Angst, die Schule könnte in ein schlechtes Licht rücken. Die Schulleitung hat nicht selten missverstanden, dass es keine Einzelauswertung für die jeweilige Schule gibt. Die Vermutung kommt durch Aussagen der Schulleitung zustande, ‚an der Schule und auch im Schulbus gibt es keine Probleme bzw. sind noch nie gewalttätige Übergriffe seitens des Busfahrers oder der Schüler gemeldet worden‘. Interessant war auch, dass der größte Teil dieser ‚Absagen‘ Hauptschulen im Gesamtschulzweig betraf.

Im Hinblick auf zukünftige Forschungsvorhaben wäre es sicherlich sehr interessant, Vergleichsstudien durchzuführen. Die Ergebnisse dieser Studie widersprechen einem geringen Teil der in der Literatur und in Magisterarbeiten gesammelten Befunde. Sicherlich auch deshalb, weil die deutsche Literatur ausschließlich ‚Gewalt in Schulen‘ thematisiert und die Ergebnisse dieser Studie ein neues Untersuchungsfeld darstellen. Nichts desto trotz wäre ein Vergleich derselben Studie zwischen ‚Bullying im Schulbus‘

und ‚Bullying in Schulen‘ interessant. Dabei bestünde im Vorfeld die Schwierigkeit, dieselben Schulen zu erheben. Ich denke allerdings, dass ein Vergleich der Daten erst offen legt, in welcher Hinsicht Bullying auf unterschiedlichen Ebenen Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zeigt und wie man präventiv als auch intervenierend damit umgeht. Interessant ist auch die Frage ‚Sind die Schüler, die in der Schule schikanieren, auch im Bus mögliche aktive Täter‘? Das setzt natürlich eine lange Vorlaufzeit voraus, so dass Bullies zeitgleich auch Schulbusfahrer sind, was die Stichprobengröße erschwert.

Interessant wäre sicherlich auch ein Vergleich zwischen Schulbus und Linienbus. Zeigt sich im Linienbus dasselbe Ausmaß an Bullying wie im Schulbus? Trägt die Anwesenheit von Erwachsenen im Bus dazu bei, dass weniger Konflikte verzeichnet werden?

Bei der Auswertung der Ergebnisse insbesondere, was den letzten Abschnitt im Fragebogen bezüglich der ‚Familie‘ betrifft, stellte ich fest, dass dies eine gesonderte Untersuchung darstellen müsste. Mit dem Fragebogen sollten viele Aussagen und Daten erfasst werden, um ein anfängliches grobes Täter-Opfer-Profil zu erstellen. Dazu gehören neben Charaktereigenschaften auch die Familie sowie das soziale Umfeld, in denen Kinder heranwachsen, um dadurch Rückschlüsse zu ziehen, ob bzw. gerade dass Erziehung einen Einfluss darauf hat wie Kinder sich entwickeln und mit Aggressionen umgehen.

Allerdings reichen dazu die einzelnen Aussagen im letzten Abschnitt des Fragebogens nicht aus, sondern bedürfen einer eigenen Studie mit detaillierteren Fragen.

Weiterhin wäre es vorteilhaft, nicht nur zwischen reinen potenziellen Tätern und Opfern zu unterscheiden, sondern die Gruppe der Täter-Opfer zu berücksichtigen, das heißt Schüler, die sowohl als Täter agieren aber in anderen Momenten selber Opfer sind.

III Zusammenfassung und Ausblick

„Am morgigen Dienstag, den 9. 9. 2003 fängt für alle bayrischen Kinder die Schule wieder an – und für manche beginnt ein Martyrium.“⁴⁷

Jeden Tag gehen Millionen Schüler zur Schule. Dass der Schulweg für viele Schüler Angst auslösend ist, weil sie täglich Schikanen anderen Schüler ausgesetzt sind, wissen die wenigstens. Das Thema *Gewalt in Schulen* ist ein Problem, welches derzeit vielerseits diskutiert wird. Völlig unvergessen bleibt, dass aufgrund zahlreicher Schulschließungen immer mehr Schüler den Schulbus nutzen müssen, um zur Schule zu gelangen. Die Bedingungen und Gegebenheiten in den Bussen sind für die Vielzahl an Schülern unzureichend. Zu wenige Busse werden eingesetzt – oft Linienbusse, denen die nötige Ausstattung fehlt. In engen Gängen wird gedrängelt, geschubst und verbal attackiert. Für die meisten Menschen scheint das ein kindestypisches Verhalten zu sein, aber es ist mehr als das.

Bullying heißt das Phänomen, was mehr und mehr Kinder betrifft. Sie sind im Schulbus älteren, stärkeren Schülern ausgesetzt, ohne jegliche Möglichkeit der Flucht – die Abwesenheit von Erwachsenen und ein Gefühl der Hilflosigkeit rufen ein Krankheitsbild hervor, das als *Schulbus-Phänomen* bezeichnet wird.

Die vorliegende Arbeit hat es sich daher zum Ziel gemacht, auf ein bisher noch sehr wenig erforschtes Themengebiet aufmerksam zu machen. Hauptakteure, die besonders im Fokus dieser Arbeit standen, sind die Täter und Opfer von Bullying im Schulbus sowie die das Schulbus-Phänomen kennzeichnende Erfahrung des Bullying.

Der theoretische Hintergrund stellte bisherige Ergebnisse und Befunde der Thematik dar. Nach einer begriffsspezifischen Abgrenzung von Bullying gegenüber Aggression, Gewalt und Mobbing wurde aufgezeigt, wie Bullying alters-, geschlechts- und schultypspezifisch definiert ist. Ausgehend davon wurde ein Übergang hergestellt zum Krankheitsbild des Schulbus-Phänomens, das unter anderem durch Bullying hervorgerufen wird. Dabei standen auch rechtliche Grundlagen des Schülertransports sowie die aktuellen Bedingungen im Schulbus im Mittelpunkt der Ausführungen.

Überfüllte Gänge im Schulbus und stickige Luft besonders im Sommer, können neben Gewalt im Schulbus, in Form von Angststörungen (Klaustrophobie, Agoraphobie etc.) auch ein Grund sein für *SchulbusAngst*. Daher wurde sich in kurzen Erläuterungen auch

⁴⁷ <http://www.gwg-ev.org/cms/cms.php?textid=393>

der Thematik der Angst zugewandt. Abgerundet wurden die Ausführungen durch Erkenntnisse bisheriger Ergebnisse aus Masterarbeiten, um dann überzugehen zu einer Typologie der Täter und Opfer.

Entscheidend im Raum stand die Frage danach, was Schüler zu Tätern bzw. Opfern von Bullying im Schulbus werden lässt – gibt es bestimmte Risikofaktoren, spielt das Aussehen eine Rolle oder bestimmte Charaktereigenschaften? Um die Frage zu klären wurde sich eingangs mit typischen Merkmalen von Tätern und Opfern befasst, die aus der Literatur bekannt sind. Nicht unbeachtet blieben in diesem Zusammenhang entwicklungspsychologische Aspekte, die Rolle der Familie sowie der Peer-Group.

Der sich daran anschließende empirische Teil der Arbeit sollte der Überprüfung aus dem theoretischen Hintergrund abgeleiteten Fragestellungen und Hypothesen dienen. Dazu wurde die eigens durchgeführte Studie in Thüringen, mit einem Stichprobenumfang von 752 Schülerinnen und Schülern aus Grund- und Gesamtschulen sowie Gymnasien, vorgestellt. Interessant war in diesem Zusammenhang zum einen der Vergleich der Ergebnisse mit vorangegangenen Befunden zu ähnlichen Themen aber auch, dass die Ergebnisse der eigenen Studie in einem völlig neuen Untersuchungsgebiet erzielt wurden und teilweise der Literatur entgegenstanden.

Im Mittelpunkt der Untersuchungen standen insbesondere Thesen bezüglich alters-, geschlechts- und schultypspezifischen Ausprägungen und Erscheinungsformen von Bullying im Schulbus sowie typische charakteristische Persönlichkeitsmerkmale von Tätern und Opfern. Abschließend wurde ein Blick darauf geworfen, wie im Allgemeinen das Wohlbefinden im Schulbus ist, wobei der Faktor ‚Angst‘ mit verschiedenen Subskalen besondere Berücksichtigung fand. Die Auswertung der Studie verzeichnete interessante – zum einen erwartete, zum anderen völlig neue – Ergebnisse. Insbesondere der Aspekt der Erscheinungsformen von Bullying in Abhängigkeit vom Geschlecht ergab nicht wie erwartet, dass Mädchen vorwiegend indirekt schikanieren wohingegen Jungen verbal und körperlich aggressiv sind. Ebenfalls unbestätigt blieb die Annahme, dass Schüler im Grundschulalter aus entwicklungspsychologischen Aspekten vorwiegend körperlich drangsalieren und ältere Schüler verbal. Diese Art der Klassifizierung bezogen auf Alter und Geschlecht scheint im Rahmen von Gewalt im Schulbus nicht zuzutreffen.

Andere wesentliche Ergebnisse konnten allerdings in überwiegender Mehrheit bestätigt werden. Besonders auffällig waren Befunde in Verbindung mit dem familiären Klima sowie dem Erziehungsstil der Eltern. Persönliche Erfahrungen, die insbesondere Kinder

und Jugendliche als Täter von Bullying im Schulbus in ihrer Familie machen, haben einen großen Einfluss darauf, wie sie mit ihrem Frust und angestauter Wut umgehen. Im Schulbus andere Kinder zu schädigen ist für sie ein Ausdruck ihrer Empfindungen, unter denen andere leiden müssen.

Umgekehrt verhalten sich Opfer. Sie kommen ebenfalls aus Familien, in denen entweder eine Überbehütung vorliegt oder wenig auf die Kinder eingegangen wird. Das führt bei Opfern von Bullying im Schulbus zu innerlichem Rückzug und sozialer Unsicherheit resultierend daraus, dass ihnen sehr wenig zugemutet wird oder wenig elterliche Wärme und Geborgenheit vorhanden ist. Gerade das ist es, was Täter sensibilisieren. Sie haben ein Gespür für ihre Opfer und deren Unwohlsein. In diesem Zusammenhang konnte festgestellt werden, dass Opfer häufig aus Familien stammen in denen die leiblichen Eltern nicht mehr zusammenleben. Auf den Täter-Status hatte dies keinen Einfluss.

Zwischen den Charakteristika der Täter und Opfer sowie dem elterlichen Erziehungsverhalten konnten interessanterweise ebenfalls Verbindungen aufgezeigt werden in der Form, dass die Familie als erste Sozialisationsinstanz eines Kindes einen sehr großen Einfluss auf dessen Entwicklung einer stabilen und eigenständigen Persönlichkeit hat.

Die Arbeit und vor allem der intensive Umgang mit der Thematik sowie die Ergebnisse der Studie lassen die Forderung entstehen, den Schulweg für Kinder sicherer zu gestalten, indem die Fahrt mit dem Schulbus in die Diskussionen über gewaltfreie Schulen mit einbezogen werden. Dabei ist besonders an den Einsatz von Schülerlotsen in Schulbussen zu denken sowie die Inbetriebnahme von mehr Schulbussen für Strecken mit vielen Fahrschülern. Es sollte ein gut ausgebildetes Netzwerk entstehen zwischen Busunternehmen, Schulen und der Polizei mit vielfältigsten Projekten wie das in Bad Langensalza des Schulbusumbaus.

Das Wichtigste und Entscheidende ist aber die Präsenz des Themas in den Köpfen der Menschen. Dabei ist vordergründig Aufklärungsarbeit in Richtung der Schüler aber auch der Eltern und Erwachsenen zu leisten. Das wiederholte Erleben von Gewalt und daraus resultierend das ständige Empfinden von Angst hat gesundheitliche und psychische Folgen für jedes betreffende Kind. Die soziale Entwicklung wird beeinträchtigt aber auch schulische Defizite können die Folge sein.

Deshalb sollten Artikel in Medien oder Homepages im Internet erste Schritte sein, auf derartige Missstände hinzuweisen und das Krankheitsbild des Schulbus-Phänomens, welches unter anderem infolge von Bullying im Schulbus entstehen kann, zu thematisieren.

Diese Dissertation soll einer dieser ersten Schritte sein, um dazu beizutragen, Gewalt im Schulbus als ernst zu nehmendes Problem zu spezifizieren und Kinder vor einer möglichen Täter- bzw. Opferrolle präventiv zu schützen.

Literaturverzeichnis

ALEXANDER, J. (1999). „*Das ist gemein!*“ Wenn Kinder Kinder mobben. So schützen und stärken Sie Ihr Kind. Freiburg, Basel, Wien: Herder spektrum.

ALFERMANN, D. (1996): Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer Verlag.

ALSAKER, F. D. (2003). *Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht.* Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.

ASENDORPF, J. B. (2004). *Psychologie der Persönlichkeit.* 3. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag.

BAACKE, D. (1995). Die 6- bis 12jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters. 6. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Grüne Reihe.

BACH, J. (2004). *Ängste im Jugendalter. Evaluation eines Programms zur Prävention von Angststörungen bei 10 bis 14-jährigen Schülern.* Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

BERK, L. E. (2005). *Entwicklungspsychologie.* 3. aktualisierte Auflage. München, Boston, San Francisco, u. a.: Pearson Studium.

BESAG, V. E. (1989). *Bullies and Victims in Schools.* USA: Open University Press.

BIDINGER, H. (1995). *Verordnung über den Betrieb von Kraftfahrtunternehmen im Personenverkehr (BOKraft).* 4. neubearbeitete Auflage. Berl, Erich Schmidt Verlag.

BLUMRÖDER, J. (2005). *Schulbusphänomen und mütterlicher Erziehungsstil.* Unveröffentlichte Magisterarbeit der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Institut für Erziehungswissenschaft.

BORTZ, J.; DÖRING, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 3. überarbeitete Auflage. Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag.

BRAVO (2006). *Schau nicht weg! Bravo-Stars gegen Gewalt an der Schule*. Ausgabe Nr. 21.

BROSIUS, G.; BROSIUS, F. (1995). *SPSS. Base System und Professional Statistics*. Bonn, Albany: International Thomson Publishing.

BROSIUS, F. (2004). *SPSS 12*. Bonn: mitp-Verlag.

BRUCH, A. (2004). *Schulbus-Phänomen, Geschwisterkonstellation*. Unveröffentlichte Magisterarbeit der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Institut für Erziehungswissenschaft.

BUNDESVERBAND der Unfallkassen (2004). *Statistik-Info zum Schülerunfallgeschehen 2003*. München.

BUSCH, L. (1998). *Aggression in der Schule. Präventionsorientierte und differentielle Analyse von Bedingungsfaktoren aggressiven Schülerverhaltens*. Inaugural-Dissertation. Wettenberg: Selbstverlag.

BÜHL, A.; ZÖFEL, P. (2000). *SPSS Version 10. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. 7. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bonn: Addison-Wesley-Longman.

BÜHL, A.; ZÖFEL, P. (2002). *Erweiterte Datenanalyse mit SPSS. Statistik und Data Mining*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH.

CIERPKA, M. (1999). *Kinder mit aggressiven Verhalten. Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.

DAMBACH, K. E. (2002). *Mobbing in der Schulklasse*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

DAMBACH, K. E. (2003). *Mobbing unter Kindern und Jugendlichen*. In: Unsere Jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik, 55. Jg., S. 507–516.

DAVISON, G. C.; NEALE, J. M. (2001). *Klinische Psychologie*. 6. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

DER KLEINE DUDEN (1991). *Fremdwörterbuch*. 3. Auflage. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.

DILLING, H. (2002). *Lexikon zur ICD-10 – Klassifikation psychischer Störungen*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.

DÜRHOLT, H.; PFEIFFER, M.; DEETJEN, G. (1999). *ÖPNV-Nutzung von Kindern und Jugendlichen*. Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen. Heft M 114. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.

ECKSTEIN, P. P. (2000). *SPSS-Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH.

ELLINGHAUS, D.; STEINBRECHER, J. (1996). *Kinder in Gefahr. Eine international vergleichende Untersuchung über die Gefährdung von Kindern im Straßenverkehr*. Hannover, Köln: Uniroyal.

EMMELKAMP, P. M. G.; BOUMAN, T. K.; SCHOLING, A. (1993). *Angst, Phobien und Zwang*. Göttingen, Stuttgart. Verlag für Angewandte Psychologie.

ENGEL, U., HURRELMANN, K. (1989). *Psychosoziale Belastung im Jugendalter*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

ERBE, A. (1994). *Schikane an japanischen Schulen – Aspekte eines Erziehungsproblems*. Bochum: Brockmeyer.

EULER, H. A. (1997). *Geschlechtsspezifische Unterschiede und die nicht erzählte Geschichte in der Gewaltforschung*. In: Holtappels, H. G.; Heitmeyer, W.; Melzer, W.; Tillmann, K.-J. *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

FLAMMER, A.; ALSAKER, F. (2001). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.

FRANK, H. (1996). *Wege aus der Gewalt. Vom Einfluss der Erziehung auf die Aggressivität des Menschen*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

FRIEDLMEIER, W.; HOLODYSKI, M. (1999). *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.

GHANBARI, S. A. (2002). *Einführung in die Statistik für Sozial- und Erziehungswissenschaftler*. Berlin, Heidelberg. Springer Verlag.

GIESEKUS, U. (2002). *Gewalt: die alltägliche Gefahr*. Wuppertal, Kassel: Oncken Verlag.

GÜTTLER, P. O. (1996). *Statistik mit SPSS/PC+ und SPSS für Windows*. 2. neubearbeitet und erweiterte Auflage. München, Wien: Oldenbourg.

HAMBLY, K. (1996). *Am liebsten ginge ich nicht mehr aus dem Haus. Agoraphobie und Panikattacken überwinden*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

HANEWINKEL, R.; KNAACK, R. (1997). *Mobbing: Eine Fragebogenstudie zum Ausmaß von Aggression und Gewalt an Schulen*. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 11. Jg. (3) Heft 1, S. 403–422.

HENSCHER, A. (1993): *Geschlechtsspezifische Sozialisation. Zur Bedeutung von Angst und Aggression in der Entwicklung der Geschlechtsidentität*. Mainz. Matthias-Grünwald-Verlag.

HESSLING, T.; SCHIBALSKI, F. (1983). *Der sichere Schulweg*. Schulleiter-Handbuch. Band 26. Braunschweig: Westermann Verlag GmbH.

HOLTAPPELS, H. G.; HEITMEYER, W.; MELZER, W.; TILLMANN, K.-J. (1997). *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

HURRELMANN, K.; RIXIUS, N.; SCHIRP, H. (1999). *Gewalt in der Schule. Ursachen – Vorbeugung – Intervention*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

HURRELMANN, K. (2003). *Aggression und Gewalt bei Kindern*. In: SUBKOWSKI, P.: Aggression und Autoaggression bei Kindern und Jugendlichen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 7–23.

HÜLSHOFF, T. (1999). *Emotionen*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

JACOBS, B.; STRITTMACHER, P. (1979). *Der schulängstliche Schüler. Eine empirische Untersuchung über mögliche Ursachen und Konsequenzen der Schulangst*. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

JUGERT, G.; SCHEITHAUER, H.; NOTZ, P.; PETERMANN, F. (2000). *Geschlechtsunterschiede im Bullying: Indirekt-/relational- und offen-aggressives Verhalten unter Jugendlichen*. Freie Beiträge. In: Kindheit und Entwicklung. Vol. 9, Nr. 4. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 231–240.

KASPER, H. (1998). *Mobbing in der Schule. Probleme annehmen, Konflikte lösen*. 2. Auflage. Lichtenau, Weinheim und Basel: AOL + Beltz Verlag.

KASSIS, W. (2003). *Wie kommt die Gewalt in die Jungen? Soziale und personale Faktoren der Gewaltentwicklung bei männlichen Jugendlichen im Schulkontext*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.

KÄHLER, W.-M. (1994). *SPSS für Windows. Datenanalyse für Windows*. 2. verbesserte und erweiterte Auflage. Braunschweig, Wiesbaden: Friedr. Vieweg & Sohn Verlagsgesellschaft mbH.

KÄHLER, W.-M. (2004). *Statistische Datenanalyse. Verfahren verstehen und mit SPSS gekonnt einsetzen*. 3. Auflage. Wiesbaden: Friedr. Vieweg & Sohn Verlag/GWV Fachverlage Wiesbaden.

KELLER, H. (1997): *Geschlechtsunterschiede. Psychologische und physiologische Grundlagen der Geschlechterdifferenzierung*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

KIENBAUM, J. (2003). *Entwicklungsbedingungen prosozialer Responsivität in der Kindheit. Eine Analyse der Rolle von kindlichem Temperament und der Sozialisation innerhalb und außerhalb der Familie*. Band 31. Lengerich, Berlin, Bremen: Pabst Science Publishers.

KNOPF, H.; GALLSCHÜTZ, C.; GRÜTZEMANN, W.; HORN, H. (1996). *Aggressives Verhalten und Gewalt in der Schule. Prävention und konstruktiver Umgang mit Konflikten*. München: R. Oldenburg Verlag.

KOHNSTAMM, R. (1990). *Praktische Kinderpsychologie. Die ersten 7 Jahre*. 3. korrigierte und erweiterte Auflage. Bern, Stuttgart, Toronto. Verlag Hans Huber.

KOHNSTAMM, R. (1999). *Praktische Psychologie des Jugendalters*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber Verlag.

KORTE, J. (1999). *Faustrecht auf dem Schulhof. Über den Umgang mit aggressiven Verhalten in der Schule*. 3. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

KRAAK, B. (1997). *Bullying, das Quälen von Mitschülern*. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. Zeitschrift für Forschung und Praxis, 44. Jg. (1), S. 71–77.

KRAPPMANN, L.; OSWALD, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

KROHNE, H. W.; HOCK, M. (1994). *Elterliche Erziehung und Angstentwicklung des Kindes. Untersuchungen über die Entwicklungsbedingungen von Ängstlichkeit und Angstbewältigung*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.

LANDESÄRZTEKAMMER HESSEN (2001). *Aggression unter Kindern und Jugendlichen*. Schriftenreihe Bad Nauheimer Gespräche vom 14. 02. 2001. Frankfurt am Main: gesellschaftspolitisches Forum der Landesärztekammer Hessen.

LAWSON, S. (1996). *Treibjagd auf dem Schulhof. Wenn Kinder Kinder quälen*. Zürich: Oesch Verlag.

LEHMKUHL, U. (2003). *Aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Prävention, Behandlung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

LEMPPE, R.; SCHIEFELE, H. (1987). *Ärzte sehen die Schule. Untersuchungen und Befunde aus psychiatrischer und pädagogisch-psychologischer Sicht*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

LEYMANN, H. (1993). *Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

LIMBOURG, M.; FLADE, A.; SCHÖNHARTING, J. (2000). *Mobilität im Kindes- und Jugendalter*. Opladen: Leske + Budrich.

MANSEL, J. (1996). *Glückliche Kindheit – Schwierige Zeit? Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens*. Opladen: Verlag Leske + Budrich.

MANSEL, J. (2001). *Angst vor Gewalt. Eine Untersuchung zu jugendlichen Opfern und Tätern*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

MATHEWS, A.; GELDER, M.; JOHNSTON, D. (1997). *Platzangst*. 3. unveränderte Auflage. Basel, Freiburg, Paris: Karger Verlag.

MATTEJAT, F. (1985). *Familie und psychische Störungen. Übersicht zu den empirischen Grundlagen des familientherapeutischen Ansatzes*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.

MINISTERIUM für Verkehr, Energie und Landesplanung (2003). *Orientierungshilfen für die Schulwegsicherheit. Schulwegsicherung und Beförderung von Schülerinnen und Schülern*. Düsseldorf.

MUSSEN, P. H.; CONGER, J. J.; KAGAN, J.; HOSTON, A. C. (1999). *Lehrbuch der Kinderpsychologie*. Band 2. Stuttgart: Klett-Cotta.

NISSEN, G. (1986). *Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter. Ein Grundriss der Kinder- und Jugendpsychiatrie*. 2. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

NUMMER-WINKLER, G. (1997). *Reibereien oder Gruppenterror? Ein Kommentar zum Konzept ‚Bullying‘*. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 11. Jg. (3) Heft 1, S. 423–438.

OERTER, R.; MONTADA, L. (2002). *Entwicklungspsychologie*. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford UK, Cambridge USA: Blackwell Publishers.

OLWEUS, D. (1995). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber Verlag.

OLWEUS, D. (1997). *Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm*. In: Holtappels, H. G.; Heitmeyer, W.; Melzer, W.; Tillmann, K.-J. *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

OSWALD, H. (1997). Zwischen „Bullying“ und „Rough and Trumble Play“. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 11. Jg. (3) Heft 1, S. 385–402.

OTTO, H.; EULER, H. A.; MANDL, H. (2000). *Emotionspsychologie*. Weinheim: Beltz Verlag.

PAPESCH, W. (1993). *Wenn Kinder zu(rück)schlagen. Vom Kreislauf der Gewalt in Familie, Schule und Gesellschaft*. Bühl: Konkordia Verlag.

PETERMANN, F. (1996). *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie. Modelle psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter*. 2. korrigierte u. ergänzte Auflage. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag.

PETERMANN, F.; PETERMANN, U. (1993). *Angst und Aggressionen bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Förderung und Therapie*. München: Quintessenz.

PETERMANN F.; PETERMANN, U. (2000). *Aggressionsdiagnostik*. Band 1. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag.

PETZOLD, M. (1999). *Entwicklung und Erziehung in der Familie. Familienpsychologie im Überblick*. Balmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

POPP, U. (2002). *Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

- REISS, I. (2001). *Konstruktion eines Instruments zur Erfassung des Schulbus-Phänomens*. Unveröffentlichte Magisterarbeit der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Institut für Erziehungswissenschaft.
- RESCH, F. (1999). *Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- ROLLETT, B.; WERNECK, H. (2002). *Klinische Entwicklungspsychologie der Familie*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag.
- ROST, D. (1998). *Handbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz Verlag.
- ROSTAMPOUR, P.; MELZER, W. (1997). *Täter-Opfer-Typologien im schulischen Gewaltkontext*. In: Holtappels, H. G.; Heitmeyer, W.; Melzer, W.; Tillmann, K.-J. *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- ROSTAMPOUR, P.; SCHUBARTH, W. (1997). *Gewaltphänomene und Gewaltakteure*. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 11. Jg. (3) Heft 1, S. 135–149.
- SADER, M. (2002). *Psychologie der Gruppe*. 8. Auflage. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- SARASON, S. B. (1971). *Angst bei Schulkindern*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- SASS, H.; WITTICHEN, H.-U.; ZAUDIG, M. (2001). *DSM-IV. Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen*. 3. unveränderte Auflage. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag.
- SCHALLENBERG, F. (2000). „... und raus bist du!“ *Mobbing unter Schülern – Was Eltern tun können*. München: Mildena Verlag.

SCHÄFER, M.(1996). *Aggression unter Schülern*. In: Report Psychologie, 21. Jg. Nr. 9, S. 700–711.

SCHÄFER, M. (1997). *Verschiedenartige Perspektiven von Bullying*. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 11. Jg. (3) Heft 1, S. 369–383.

SCHÄFER, M. (1998). *Gruppenzwang als Ursache für Bullying?* In: Report Psychologie, 23. Jg., S. 914–927.

SCHÄFER, M.; FREY, D. (1999). *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag.

SCHÄFER, M.; KORN, S. (2001). *Stichwort: Bullying – Eine Definition*. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. Zeitschrift für Forschung und Praxis, 48. Jg. (3), S. 236–237.

SCHÄFER, M.; KORN S. (2004). *Bullying als Gruppenphänomen. Eine Adaption des "Participant Role"-Ansatzes*. Originalia. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie Vol. 36, Nr. 1. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 19–29.

SCHEITHAUER, H.; HAYER, T.; PETERMANN, F. (2003). *Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag.

SCHEITHAUER, H. (2003). *Aggressives Verhalten von Jungen und Mädchen*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag.

SCHOLZ, G. (2003). *Wenn die Angst täglich mitfährt*. In: Uni-Journal Nr. 02. Jena.

SCHLUNG, E. (1987). *Schulphobie. Kritische Sichtung der Literatur zu Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen und Behandlungsmöglichkeiten bei schulphobischem Verhalten*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

SCHMIDT-ATZERT, L. (1981). *Emotionspsychologie*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

SCHMIDT-LACK, C. (2000). *Aggressives und gewaltbereites Verhalten kleiner Kinder. Erklärungsansätze mit bindungstheoretischem Hintergrund*. Gießen: Fachverlag Köhler.

SCHNEIDER, S. (2004). *Angststörungen bei Kindern und Jugendlichen. Grundlagen und Behandlung*. Berlin, Heidelberg, New York, u. a.: Springer Verlag.

SCHRÖDEL, H. (1999). *Mit dem Bus zur Schule. Gesetze, Verordnungen, Bekanntmachungen, Hinweise*. München: Bundesverband der Unfallkassen.

SCHUSTER, B. (1997a). *Bullying in der Schule: Ein Überblick über die Forschung und Anregungen aus verwandten Forschungstraditionen*. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 11. Jg. (3) Heft 1, S. 315–326.

SCHUSTER, B. (1997b). *Außenseiter in der Schule: Prävalenz von Viktimisierung und Zusammenhang mit sozialem Status*. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie. 28. Jg. (4), S.251–264.

SCHUSTER, B. (1999). *Zu brav oder zu böse? Mobbing-Opfer und Abgelehnte im Prisoner's Dilemma-Paradigma*. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie. 30. Jg. (2/3), S. 179–193.

SCHÜTZ, K.-V. (1993). *Gruppenforschung und Gruppenarbeit. Theoretische Grundlagen und Praxismodelle*. 2. Auflage. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.

SCHÜTZE, C. (2002). *Erscheinungsformen von Aggression im Schulbus. Eine Untersuchung zu Verhaltensweisen von Schülern verschiedener Schultypen*. Unveröffentlichte Magisterarbeit der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Institut für Erziehungswissenschaft.

SEIFFGE-KRENKE, I. (2005). *Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

SIEMENS, A. (2006). *Endlich zurück im Leben*. In: Emotion – Das Psychologie-Magazin. 03/06. München: G+J Emotion Verlag GmbH, S. 82–86.

SÖLDNER, M. L. (1994). *Depression aus der Kindheit: familiäre Umwelt und die Entwicklung der depressiven Persönlichkeit*. Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.

SÖRENSEN, M. (1994). *Einführung in die Angstpshychologie. Ein Überblick für Psychologen, Pädagogen, Soziologen und Mediziner*. 3. Auflage. Weinheim: Deutscher Studie Verlag.

STEINHAUSEN, H.-C. (2000). *Seelische Störungen im Kindes- und Jugendalter*. Stuttgart: Klett-Cotta.

STELZL, I. (2005). *Fehler und Fallen der Statistik – für Psychologen, Pädagogen und Sozialwissenschaftler*. Band 1. New York, München, Berlin: Waxmann Verlag.

STEPHAN, B. (08/12/1999). *Viele schauen weg, wenn Schüler sich streiten*. Stuttgarter Nachrichten.

STRASSMANN, B. (2004). *Schulbus mit Vandalenbremse*. In: Die Zeit Nr. 13.

TEGETHOFF, H. G. (1999). *Soziale Gruppen und Individualisierung. Ansätze und Grundlagen einer revidierten Gruppenforschung*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.

TILLMANN, K.-J. (1999). *Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven*. Weinheim und München. Juventa Verlag.

TRAIN, A. (1997). *„Ablachen Fertigmachen Draufstiefeln“*. Strategien gegen Gewalt unter Kindern. München: Beust Verlag.

TRAUTNER, H. M. (2003). *Allgemeine Entwicklungspsychologie*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

ULICH, D.; MAYRING, P. (2003). *Psychologie der Emotionen*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

ULRICH, K. (1999). *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

WALTER, H. (1981). *Angst bei Schülern. Ursachen, Auswirkungen und Möglichkeiten erzieherischer Beeinflussung*. 2. erweiterte Auflage. München, Basel: Reinhardt Verlag.

WEISSER RING (2001). *Kinder und Jugendliche als Täter und Opfer: Aspekte der Vorbeugung dargestellt an Eckpfeilern der kindlichen Sozialisation*. 12. Mainzer Opferforum vom 14./15. Oktober 2000. Mainz: Weisser Ring Verlags-GmbH.

WEISSMANN, I. (2003). *Formen und Ausmaß von Gewalt an Schulen. Modelle der Gewaltprävention*. Marburg: Fedum Verlag.

WERNER, N. E.; BIGBEE, M. A.; CRICK, N. R. (1999). *Aggression und Viktimisierung in Schulen: "Chancengleichheit" für aggressive Mädchen*. In: Schäfer, M.; Frey, D. *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag.

WITTCHEN, H.-U. (1997). *Wenn Angst krank macht. Störungen erkennen, verstehen und behandeln*. München: Mosaik Verlag.

WÖBKEN-EKERT, G. (1998). *„Vor der Pause habe ich richtig Angst“. Gewalt und Mobbing unter Jugendlichen. Was man dagegen tun kann*. Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag.

ZIEGLER, R.; ZIEGLER, A. (1997). *Gewalt in der (Grund) Schule. Analysen und pädagogische Konsequenzen*. Aachen: Shaker Verlag.

Internet

<http://www.kidsmobbing.de/page/jugend/bilder.html>

(Zugriff am 28. 02. 2005)

http://www.mobbing-web.de/html/bullying_schueler-mobbing_in.html

(Zugriff am 28. 02. 2005)

<http://www.zdf.de>

zdfreporter 06. 11. 2004: „Dauerangst in der Schule“

(Zugriff am 02. 03. 2005)

http://www.km.bayern.de/km/asps/archiv/08_11_coolriders.pdf

Freller, K. 08. 11. 2002: „Coolriders“

(Zugriff am 06. 04. 2005)

<http://www.scre.ac.uk.spotlight/spotlight23.html>

Bullying in Scottish Secondary Schools

(Zugriff am 11.05.05)

<http://www.hi.shuttle.de/hi/hslamspringe/pause.htm>

(Zugriff am 18. 10. 2005)

<http://www.wvg-online.de/publikationen/pdf/schulbussicherheit2003.pdf>

(Zugriff am 07. 11. 2005)

<http://www.ffibb.com/termin/presseindex.htm>

(Zugriff am 20. 12. 2005)

<http://www.bogestra.de>

(Zugriff am 22. 12. 2005)

<http://www.spiegel.de/unispiegel/schule/0,1518,265736,00.html>

Archiv 16. 09. 2003: „Hauen, schubsen, tratschen.“

(Zugriff am 06. 01. 2006)

<http://www.polizei.propk.de/presse/pressemitteilungen/2004/gewaltpraevention/>

(Zugriff am 06. 01. 2006)

http://www.medizin-aspekte.de/index.htm?/0903/familie_kinder/schueler_agression.htm

(Zugriff am 10. 01. 2006)

http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_797.html

(Zugriff am 13.01.06)

<http://www.berlinonline.de/berliner-zeitung/archiv/.bin/dump.fcgi/1997/1014/medien/0071/>

Textarchiv 14. 10. 1997: „Den Gewaltbegriff zu definieren, ist schwierig.“

(Zugriff am 13. 01. 2006)

<http://www.wertvoll-medien.de/reports/mobbing.html>

(Zugriff am 17. 01. 2006)

<http://www.heute.de/ZDFheute/inhalt/27/0,3672,2397179,00.html>

Archiv 16. 11. 2005: „Schikane auf dem Schulhof.“

(Zugriff am 25. 01. 2006)

<http://www.heute.de/ZDFheute/inhalt/24/0,3672,2111928,00.html>

Archiv 15. 03. 2004: „Gewalt an deutschen Schulen.“

(Zugriff am 01. 02. 2006)

<http://www.swr3.de/info/magazin/respekt/storys.html>

Geschichten, Links, Beiträge zum Thema Respekt

(Zugriff am 01. 02. 2006)

<http://www.westdeutschezeitung.de/sro.php?redid=82771>

11.05.05: „Wenn in der Schule gequält wird.“

(Zugriff am 03. 02. 2006)

<http://www.berlinonline.de/berliner-kurier/archiv/.bin/dump.fcgi/2003/0703/allgemeines/0061/index.html?>

Textarchiv 03. 07. 2003: „Alarmierende Schul-Studie“

(Zugriff am 05. 02. 2006)

<http://www.berlinonline.de/berliner-zeitung/archiv/.bin/dump.fcgi/2005/0919/lokales/0094/index.html?>

Textarchiv 19. 09. 2005: „Sieben Prozent der Schüler sind Mobbingopfer.“

(Zugriff am 05. 02. 2006)

http://www.philologenverband.de/Publikationen/presse/20000814/rechts_frameset.htm

Pressemitteilung 14. 08. 2000: „Philologenverband fordert Rechtsanspruch jedes Kindes auf einen Sitzplatz im Schulbus.“

(Zugriff am 12. 02. 2006)

<http://www.ndt.net/home/schulbusse/>

Presse 02 .02. 2006: „17-jähriger Schüler aus Bus gestürzt.“

(Zugriff am 14. 02. 2006)

http://mobbingzirkel.emp.paed.uni-muenchen.de/secure/kollegiale_beratung/fall5.htm

Fallbeschreibung

(Zugriff am 14. 02. 2006)

<http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/ls-icdhtml.htm>

(Zugriff am 11. 03. 2006)

http://www.pds-im-landtag-mv.de/Pro-Zeitung%20MV%202006_4%201.pdf

Sell, C. „Mobile Hilfe“

(Zugriff am 04. 04. 2006)

<http://www.gwg-ev.org/cms/cms.php?textid=393>

*"Bullying an Schulen" – Pressemitteilung, Ludwig-Maximilians-Universität München,
08.09.2003*

(Zugriff am 13. 10. 2006)

Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorgelegte Arbeit selbständig angefertigt habe.

Die geltende Promotionsordnung ist mir bekannt und andere als die angegebenen Hilfsmittel habe ich nicht verwendet, insbesondere die Hilfe eines Promotionsberaters habe ich nicht in Anspruch genommen.

Bei der Durchführung der Untersuchung, zur Herstellung des Datenmaterials sowie bei der Erstellung des Manuskripts haben mich folgende Personen unentgeltlich unterstützt: Daniel Brenke, Ina Thieme, Michael Möller, Julia Günther, Boris Schörnig, Prof. Dr. Scholz.

Darüber hinaus haben Dritte weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen von mir für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Arbeit ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden und noch nicht als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht. Des Weiteren ist keine in wesentlichen Teilen ähnliche oder eine andere Abhandlung bei einer anderen Hochschule bzw. anderen Fakultät als Dissertation eingereicht wurden.

Ich versichere, dass ich nach bestem Gewissen die reine Wahrheit gesagt und nichts verschwiegen habe.

Frankfurt, 05. 12. 2006

Anhang

Anlage 1 – Die wichtigsten Schulbusregeln für Kinder und Jugendliche:

(nach einem Merkblatt der Fa. Autokraft, Kiel In: SCHRÖDEL, H. 1999, S. 21)

1 Die allerwichtigste Regel:

Niemals – niemals! – vor oder hinter dem haltenden Bus über die Straße laufen! Immer warten, bis der Bus abgefahren ist, erst dann kann man genau sehen, ob die Fahrbahn frei ist.

2 Rechtzeitig von zu Hause losgehen.

Kinder, die auf dem Weg zur Haltestelle hetzen müssen, achten nicht genug auf den Straßenverkehr.

3 Nicht toben, laufen, Fangen spielen an der Haltestelle.

Denn dabei kann ein Kind leicht auf die Fahrbahn geraten.

4 Ransen und Taschen in der Reihenfolge abstellen, in der man an der Haltestelle angekommen ist.

Damit ist dann schon die Reihenfolge beim Einsteigen klar, niemand braucht an der Tür zu drängeln.

5 Mindestens 1 Meter Abstand zum heranfahrenden Bus halten.

Das ist wichtig, denn in einer Haltebucht schwenkt die vordere rechte Ecke des Busses seitlich aus.

6 Nicht gegen die Bustüren drücken!

Bei Druck blockieren sie automatisch und öffnen sich erst recht nicht.

7 Beim Einsteigen nicht drängeln.

Sonst besteht die Gefahr, dass Kinder stolpern und stürzen.

8 Die Fahrkarte schon vor dem Einsteigen bereithalten und dem Busfahrer unaufgefordert vorzeigen.

Dann gibt es keinen Stau und keinen Zeitverlust und niemand braucht ungeduldig zu werden.

9 Im Bus Ransen und Taschen auf den Boden stellen oder auf den Schoß nehmen.

Mit Ransen auf dem Rücken sitzt man schlecht und unsicher. Taschen gehören nicht in den Mittelgang – Stolpergefahr! – und nicht auf die Sitzplätze, denn andere möchten auch sitzen.

10 Muss man während der Fahrt stehen, hält man sich gut fest.

Wenn man im Bus umherläuft oder steht, ohne sich festzuhalten, ist man bei einer Gefahrenbremsung besonders verletzungsgefährdet.

11 Beim Aussteigen auf Radfahrer achten.

Denn nicht alle Radfahrer nehmen Rücksicht auf aussteigende Fahrgäste.

12 Keine Angst vor den automatisch schließenden Türen.

Man kann nicht eingeklemmt werden. Bei Widerstand öffnen sich die Türen von selbst.

13 Zerstörungen und Verschmutzungen dem Fahrer melden.

Solche Schäden sind teuer und wirken sich auf die Fahrpreise aus.

14 Nothämmer sind keine Andenken.

Diebstahl ist keine Kleinigkeit. Beim Unfall können fehlende Nothämmer schlimme Folgen haben.

15 Eine Bitte an die Eltern.

Wenn Sie Ihre Kinder mit dem Auto zur Schule oder nach Hause fahren, parken Sie bitte nicht an den Haltestellen. Sie behindern die Busse und, schlimmer noch, die aus- und einsteigenden Kinder.

Und warten Sie mit Ihrem Auto bitte nicht auf der gegenüberliegenden Straßenseite – das verleitet viele Kinder dazu, sofort nach dem Verlassen des Busses über die Straße zu rennen.

Anlage 2 – Fragebogen

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

es ist überall zu beobachten, dass Kinder und Jugendliche sich untereinander angreifen. Allerdings kann aus Spaß sehr schnell Ernst werden. In den letzten Jahren ist ein Anstieg von Gewalt unter Schülerinnen und Schülern zu verzeichnen. Unser Interesse gilt insbesondere der Gewalt im Schulbus, denn für viele Schülerinnen und Schüler stellt die tägliche Fahrt einen Horrortrip dar. Hänseleien, Beschimpfungen oder gar körperliche Angriffe sind nur ein Teil dessen, was manch einer von Euch erlebt. Speziell geht es im Folgenden um Verhalten, in dem einer Schülerin bzw. einem Schüler immer wieder absichtlich körperlicher oder seelischer Schaden zugefügt wird, z. B. indem über sie/ihn Witze gemacht werden, sie/er aus der Gruppe ausgeschlossen wird, ihre/seine Sachen weggenommen und/oder kaputt gemacht werden, sie/er beschimpft wird oder sogar geschlagen.

Um zu erfahren warum so etwas passiert, ist uns Deine Meinung sehr wichtig. Auf den folgenden Seiten findest Du einige Aussagen, die Du beurteilen sollst. Es gibt keine richtigen und falschen Antworten und Deine Antworten werden auch nicht bewertet. Alle Daten werden anonym behandelt. Das heißt, es wird danach nicht feststellbar sein, wer welchen Fragebogen ausgefüllt hat. Der Fragebogen kann nur dann ordnungsgemäß ausgewertet werden, wenn Du alle Aussagen beantwortet hast. Bitte sei hinsichtlich Deiner Antworten ehrlich und fülle den Bogen alleine aus.

1. Persönliche Angaben

1. Alter:

2. Geschlecht: männlich ☐ weiblich ☐

3. Schultyp: Grundschule ☐ Regelschule ☐ Gymnasium ☐

4. Dauer einer Busfahrt: 1–10 Minuten ☐ 10–20 Minuten ☐ 20–30 Minuten ☐ mehr als 30 Minuten ☐

2. Nachfolgend findest Du einige Aussagen. Bitte kreuze bei jeder Aussage die Antwort an, die am ehesten auf Dich zutrifft!

Aussagen	trifft zu	trifft nicht zu
1. Ich fahre gerne mit dem Schulbus zur Schule.		
2. Wenn ich daran denke, mit dem Schulbus zu fahren, wird mir übel.		
3. Ich habe Angst vor anderen Schülern im Bus.		
4. Ich fühle mich wohl im Schulbus.		
5. Ich bin sehr aufgeregt im Schulbus.		
6. Wenn ich eine andere Möglichkeit hätte, würde ich die Fahrt im Schulbus vermeiden.		
7. Ich wäre froh, wenn ich nicht mit dem Schulbus fahren müsste.		
8. Einige Schüler im Schulbus suchen ständig Streit.		
9. Ich bin froh, wenn ich endlich aus dem Schulbus aussteigen kann.		
10. Ich bin nervös im Schulbus.		
11. Ich fühle mich eingesperrt im Schulbus.		
12. Ich freue mich immer auf die Fahrt im Schulbus.		
13. Ich ärgere andere Schüler im Schulbus.		
14. Die Busfahrt von zu Hause zur Schule ist am schlimmsten.		
15. Die Busfahrt von der Schule nach Hause ist am schlimmsten.		
16. Ich habe Angst im Schulbus.		
17. Ich werde von Anderen im Schulbus geärgert.		
18. Ich fahre zusammen mit Schulfreunden im Schulbus.		

3. Nachfolgend findest Du zu einer Frage über Gewalt im Schulbus einige Aussagen. Bitte kreuze bei jeder Aussage die Antwort an, die am ehesten auf Dich zutrifft!

3.1 Wie oft ist es <u>Dir</u> in den vergangenen 6 Monaten im Schulbus passiert, dass ...				
Aussagen	nie			oft
1. ... Du verprügelt wurdest?				
2. ... Dich jemand gehänselt hat?				
3. ... Du aus der Gruppe ausgeschlossen wurdest?				
4. ... Du ausgelacht wurdest?				
5. ... man Dich absichtlich nicht zu Wort kommen lassen hat?				
6. ... sich jemand absichtlich von Dir wegsetzte?				
7. ... Du angeschrieen wurdest?				
8. ... Dich jemand mit Worten bedroht hat?				
9. ... Dir jemand gewaltsam etwas weggenommen hat?				
10. ... Du wie Luft behandelt wurdest?				
11. ... Dich jemand absichtlich getreten hat?				
12. ... Dich jemand mit gemeinen Ausdrücken beschimpft hat?				
13. ... Dir absichtlich ein Bein gestellt wurde?				
14. ... Gerüchte über Dich verbreitet wurden?				
15. ... jemand zu Dir Grimassen schnitt?				
16. ... Du angespuckt wurdest?				
17. ... Du an den Haaren gezogen wurdest?				
18. ... Andere mit Dir absichtlich Streit angefangen haben?				
19. ... Du erpresst wurdest?				
20. ... Du ignoriert wurdest?				
21. ... Du von Anderen mit Dingen beworfen wurdest?				
22. ... andere hinter Deinem Rücken über Dich redeten?				
23. ... gehässige Bemerkungen zu Dir gemacht wurden?				
24. ... Du verspottet wurdest?				

3.2 Wie oft in den vergangenen 6 Monaten <u>hast Du</u> im Schulbus ...				
Aussagen	nie			oft
1. ... jemanden verprügelt?				
2. ... jemanden gehänselt?				
3. ... jemanden aus der Gruppe ausgeschlossen?				
4. ... jemanden ausgelacht?				
5. ... jemanden absichtlich nicht zu Wort kommen lassen?				
6. ... Dich absichtlich von jemanden weggesetzt?				
7. ... jemanden angeschrieen?				
8. ... jemanden mit Worten bedroht?				
9. ... jemandem gewaltsam etwas weggenommen?				
10. ... jemanden wie Luft behandelt?				
11. ... absichtlich jemanden getreten?				
12. ... jemanden mit gemeinen Ausdrücken beschimpft?				
13. ... absichtlich jemanden ein Bein gestellt?				
14. ... Gerüchte verbreitet?				
15. ... zu jemandem Grimassen geschnitten?				
16. ... jemanden angespuckt?				
17. ... jemanden an den Haaren gezogen?				
18. ... mit jemandem absichtlich Streit angefangen?				
19. ... jemanden erpresst?				
20. ... absichtlich jemanden ignoriert?				
21. ... jemanden mit Dingen beworfen?				
22. ... hinter dem Rücken eines anderen über ihn geredet?				
23. ... gehässige Bemerkungen zu jemandem gemacht?				
24. ... jemanden verspottet?				

4. Im Folgenden findest Du Aussagen über Deine Persönlichkeit. Kreuze bei jeder Aussage die für Dich am ehesten zutreffende Antwort an.

4.1 Wie würdest Du Dich selbst beschreiben?		
Aussagen	trifft zu	trifft nicht zu
1. Ich glaube, dass mich die meisten Schüler mögen.		
2. Ich habe das Gefühl, oft zu versagen.		
3. Ich habe viele Freunde.		
4. Ich bin mit mir zufrieden.		
5. Ich fühle mich ab und zu nutzlos.		
6. Ich halte mich für einen Versager.		
7. Ich denke, dass ich nichts tauge.		
8. Ich habe nicht mehr als nur einen Freund/eine Freundin.		
9. Ich halte mich für einen anständigen Menschen.		
10. Ich habe keine Freunde.		
11. Ich bin gerne alleine.		
12. Ich bin eher ruhig.		
13. Ich bin sehr aufgeschlossen.		
14. Ich bin oft traurig.		
15. Ich bin eher ein Außenseiter.		
16. Ich fühle mich oft hilflos.		
17. Ich bin schüchtern.		
18. Ich bin schnell gereizt.		
19. Ich bin selbstsicher.		
20. Ich denke, ich bin beliebt.		
21. Ich habe gerne das Sagen.		
22. Ich bin zufrieden mit meinem Aussehen.		
23. Ich werde schnell wütend.		
24. Ich bin oft unzufrieden.		
25. Ich bin kontaktfreudig.		
26. Ich fühle mich allein.		
27. Ich bin sehr empfindsam/sensibel.		
28. Ich fühle mich körperlich stark.		
29. Ich bin ein ängstlicher Mensch.		
30. Ich träume gerne vor mich hin.		
31. Ich finde Gewalt okay.		
32. Ich bin gutgläubig.		
33. Ich bin ungeschickt.		

5. Abschließend findest Du einige Aussagen zu Deiner Familie. Bitte kreuze zu jeder Aussage das für Dich am ehesten Zutreffende an.

Aussagen	trifft zu	trifft nicht zu
1. Meine Eltern versuchen, mich vor allen Gefahren zu beschützen.		
2. Wenn sich meine Eltern über mich ärgern, hauen sie mich.		
3. Zu Hause gibt es oft Streit.		
4. Meine Eltern sind sehr liebevoll zu mir.		
5. Meine Eltern lassen mir völligen Freiraum in meinen Entscheidungen.		
6. Meine Eltern unterstützen mich.		
7. Wenn ich Mist gebaut habe, werde ich zu Hause gehauen.		
8. Meine Eltern sind sehr besorgt um mich.		
9. Meine Eltern lassen mir zwar Freiheiten, doch setzen mir auch Grenzen.		
10. Meine Eltern sind sehr streng.		
11. Meine Eltern sind tolerant/entgegenkommend.		
12. Meine Eltern haben kaum Zeit für mich.		
13. Bei Problemen kann ich offen mit meinen Eltern reden.		
14. Meine Eltern legen viel Wert auf Disziplin.		
15. Die Erwartungen, die meine Eltern an mich stellen, sind sehr hoch.		
16. Zu Hause herrscht eine gute Stimmung.		
17. Bei Problemen sind meine Eltern für mich da.		
18. Meine Eltern hören mir nie zu.		
19. Meine Eltern verwöhnen mich.		
20. Ich wurde noch nie zu Hause gehauen.		
21. Ich kann zu Hause machen, was ich will.		
22. Meine Eltern sind verständnisvoll.		
23. Zu Hause geht es sehr friedlich zu.		
24. Bei manchen Regeln lässt sich mit meinen Eltern verhandeln.		
25. Meine Eltern machen genaue Vorschriften, was ich zu tun habe.		
26. Ich fühle mich wohl zu Hause.		

27. Ich lebe mit beiden Elternteilen zusammen: ja ☐ (28. auslassen, wenn ja) nein ☐

28. Ich lebe nicht mit beiden Elternteilen zusammen,
sondern ich lebe bei.....

Mutter + Partner ☐

Vater + Partnerin ☐

Mutter allein ☐

Vater allein ☐

woanders: _____

29. Berufssituation der Elternteile, mit denen Du zusammenlebst: Beide arbeiten ☐

Einer arbeitet ☐

Keiner arbeitet ☐

Jetzt hast Du es geschafft!

Bitte schaue vor Abgabe noch einmal nach, ob Du nichts ausgelassen hast.

Vielen Dank für Deine Teilnahme.

Anlage 3 – Kodierungspläne

Variable Alter

8–11 Jahre	1
12–15 Jahre	2

Variable Geschlecht

männlich	1
weiblich	2

Variable Schultyp

Grundschule	1
Regelschule	2
Gymnasium	3

Variable Busfahrtdauer

1–10 Minuten	1
10–20 Minuten	2
20–30 Minuten	3
> 30 Minuten	4

Anlage 4 – Umkodierung

Die Items im zweiten, vierten und fünften Abschnitt des Fragebogens wurden in der Auswertung wie folgt kodiert:

trifft zu	1
trifft nicht zu	0

Der überwiegende Teil der Items im Fragebogen wurde als negative Aussage formuliert. Die positiv getroffenen Items wurden umkodiert, um bei der Kategorienbildung eine einheitliche Grundlage für die Analyse zu erhalten:

trifft zu	0
trifft nicht zu	1

Die folgenden Items wurden entsprechend umkodiert:

Zweiter Abschnitt:

Umkodierung im Sinne einer Ausprägung von ‚SchulbusAngst‘ bei ‚trifft zu‘.

Item 1	Ich fahre gerne mit dem Schulbus zur Schule.
Item 4	Ich fühle mich wohl im Schulbus.
Item 12	Ich freue mich immer auf die Fahrt im Schulbus.
Item 13	Ich ärgere andere Schüler im Schulbus.
Item 18	Ich fahre zusammen mit Schulfreunden im Schulbus.

Anlage 5 – Subskalen

„Erscheinungsformen von Bullying“

Körperliche Gewalt	
Item 1	... Du verprügelt wurdest?
Item 9	... Dir jemand gewaltsam etwas weggenommen hat?
Item 13	... Dich jemand absichtlich getreten hat?
Item 16	... Du angespuckt wurdest?
Item 17	... Du an den Haaren gezogen wurdest?
Item 21	... Du von anderen mit Dingen beworfen wurdest?

Verbale Gewalt	
Item 2	... Dich jemand gehänselt hat?
Item 4	... Du ausgelacht wurdest?
Item 7	... Du angeschrien wurdest?
Item 8	... Dich jemand mit Worten bedroht hat?
Item 12	... Dich jemand mit gemeinen Ausdrücken beschimpft hat?
Item 18	... Andere mit Dir absichtlich Streit angefangen haben?
Item 19	... Du erpresst wurdest?
Item 23	... gehässige Bemerkungen zu Dir gemacht wurden?
Item 24	... Du verspottet wurdest?

Indirekte Gewalt*	
Item 3	... Du aus der Gruppe ausgeschlossen wurdest?
Item 5	... man Dich absichtlich nicht zu Wort kommen lassen hat?
Item 6	... sich jemand absichtlich von Dir wegsetzte?
Item 10	... Du wie Luft behandelt wurdest?
Item 14	... Gerüchte über Dich verbreitet wurden?
Item 15	... jemand zu Dir Grimassen schnitt?
Item 20	... Du ignoriert wurdest?
Item 22	... Andere hinter Deinem Rücken über Dich redeten?

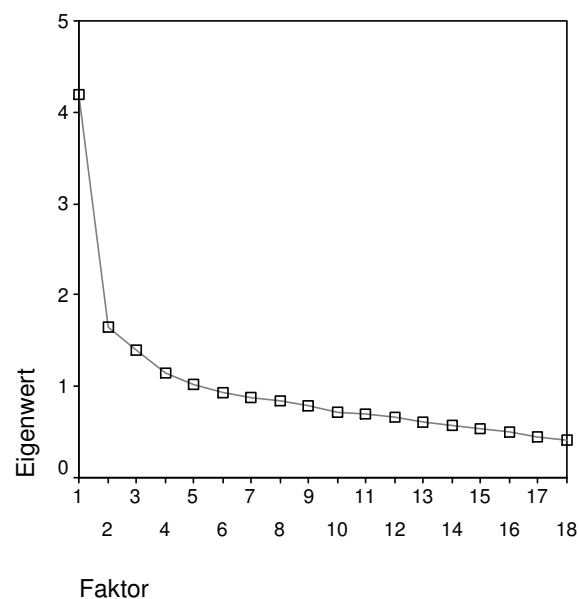
* Der gesamte Kodierungsplan gilt für beide Komplexe des dritten Abschnitts.

Anlage 6 – Faktorenanalyse sowie Subskalen ‚Angstausprägung im Schulbus‘

KMO- und Bartlett-Test

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.			,839
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat		2366,840
	df		153
	Signifikanz nach Bartlett		,000

Screeplot



Rotierte Komponentenmatrix**Rotierte Komponentenmatrix^a**

	Komponente				
	1	2	3	4	5
Fahre gerne mit dem Schulbus	,761				
Wenn ich an Fahrt denke, Übelkeit				,607	
Angst vor anderen im Bus					
Wohlfühlen im Schulbus	,533				
Aufgeregt im Schulbus		,777			
Andere Möglichkeit, Fahrt vermeiden	,735				
Froh, wenn nicht Fahrt Schulbus	,706				
Schüler suchen Streit im Bus			,720		
Froh, endlich aussteigen	,665				
Nervös im Schulbus		,742			
Im Bus eingesperrt fühlen				,630	
Freude auf Fahrt	,718				
Ärgere Andere im Bus			-,570		
Fahrt von zu Hause zu Schule schlimm					,612
Fahrt von Schule nach Hause schlimm					
Angst im Schulbus		,587			
Von anderen geärgert werden			,694		
Zusammen mit Schulfreunden fahren					

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert.

Einteilung der Subskalen: ‚Angstausprägung im Schulbus‘

Unspezifische Angst	
Item 1	Ich fahre gerne mit dem Schulbus zur Schule.
Item 6	Wenn ich eine andere Möglichkeit hätte, würde ich die Fahrt mit dem Schulbus meiden
Item 12	Ich freue mich immer auf die Fahrt im Schulbus.
Item 7	Ich wäre froh, wenn ich nicht mit dem Schulbus fahren müsste.
Item 9	Ich bin froh, wenn ich endlich aus dem Schulbus aussteigen kann.
Item 4	Ich fühle mich wohl im Schulbus.
Item 5	Ich bin sehr aufgeregt im Schulbus.
Item 10	Ich bin nervös im Schulbus.
Item 16	Ich habe Angst im Schulbus.

Spezifische Angst	
Item 11	Ich fühle mich eingesperrt im Schulbus.
Item 2	Wenn ich daran denke, mit dem Schulbus zu fahren, wird mir übel.
Item 14	Die Busfahrt von zu Hause zur Schule ist am schlimmsten.

Soziales Klima	
Item 8	Einige Schüler im Schulbus suchen ständig Streit.
Item 13	Ich ärgere andere Schüler im Schulbus.
Item 17	Ich werde von anderen im Schulbus geärgert.

Anlage 7 – Weiterführende Darstellung der Ergebnisse

Signifikanz und Korrelationskoeffizienten

Signifikanz

Irrtumswahrscheinlichkeit p	≥ 0.05	< 0.05	< 0.01	< 0.001
Bedeutung	nicht signifikant	signifikant *	sehr signifikant **	hoch signifikant ***

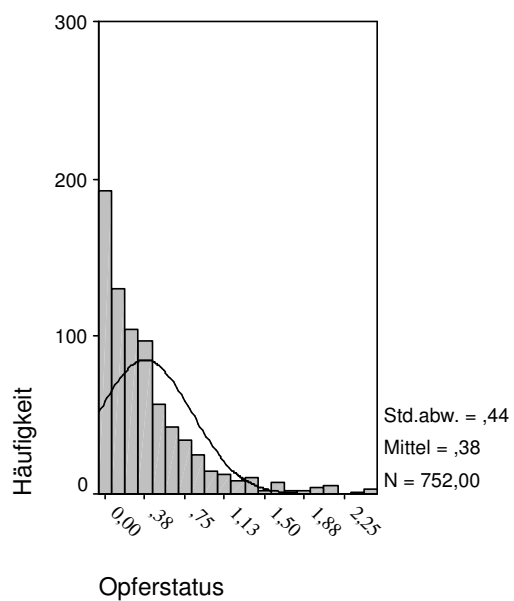
Korrelation

Korrelationskoeffizient	Bedeutung
0	keine Korrelation
über 0 bis 0.2	sehr schwache Korrelation
0.2 bis 0.4	schwache Korrelation
0.4 bis 0.6	mittlere Korrelation
0.6 bis 0.8	starke Korrelation
0.8 bis unter 1	sehr starke Korrelation
1	perfekte Korrelation

Hypothese 1:

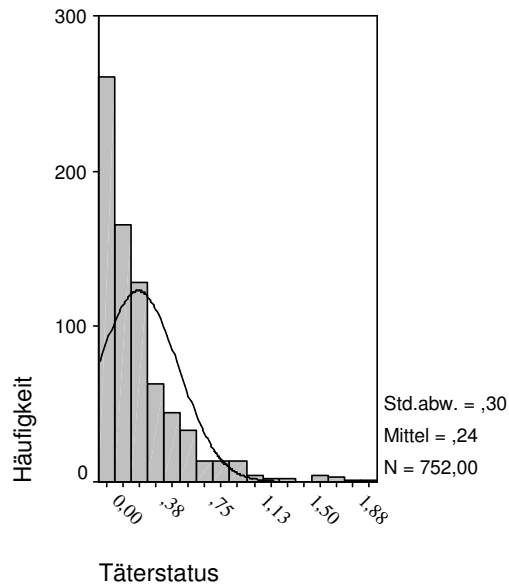
*Jüngere Schüler sind statistisch signifikant häufiger
Opfer von Gewalt im Schulbus.*

Histogramm mit Normalverteilungskurve: Häufigkeit Opfer-Status

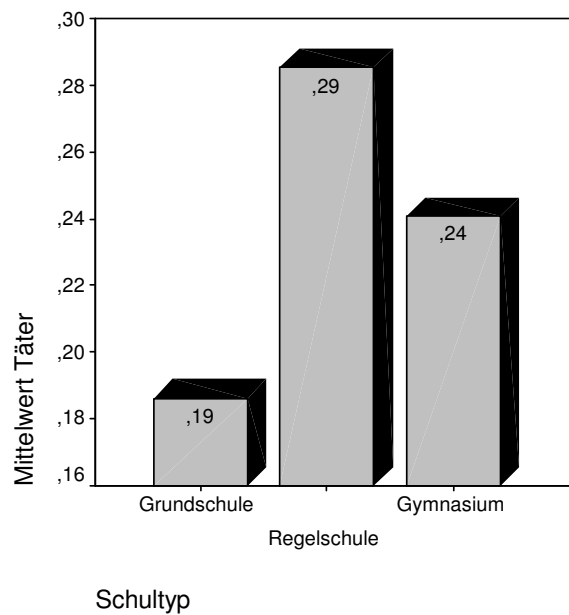


Hypothese 1.1:

Mit zunehmendem Alter steigt statistisch signifikant der Anteil an Tätern von Gewalt im Schulbus.

Histogramm mit Normalverteilungskurve: Häufigkeit Täter-Status**Hypothese 3**

Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Schultyp und der Auftretenshäufigkeit von Tätern im Schulbus.

Balkendiagramm: Häufigkeit Täteranteil * Schultyp

T-TestGrundschule * Regelschule**Gruppenstatistiken**

Schultyp	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standard- fehler des Mittelwertes
Täter Grundschule	204	,1863	,23938	,01676
Regelschule	228	,2852	,36864	,02441

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit				95% Konfidenzintervall der Differenz	
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)		Untere	Obere
Täter	Varianzen sind gleich	15,808	,000	-3,266	430	,001		-,15847	-,03939
	Varianzen sind nicht gleich			-3,341	393,621	,001		-,15715	-,04071

Grundschule * Gymnasium**Gruppenstatistiken**

Schultyp	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standard- fehler des Mittelwertes
Täter Grundschule	204	,1863	,23938	,01676
Gymnasium	320	,2406	,28571	,01597

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit				95% Konfidenzintervall der Differenz	
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)		Untere	Obere
Täter	Varianzen sind gleich	4,860	,028	-2,258	522	,024		-,10162	-,00706
	Varianzen sind nicht gleich			-2,347	484,720	,019		-,09983	-,00885

Regelschule *Gymnasium**Gruppenstatistiken**

Schultyp	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standard- fehler des Mittelwertes
Täter Regelschule	228	,2852	,36864	,02441
Gymnasium	320	,2406	,28571	,01597

Test bei unabhängigen Stichproben

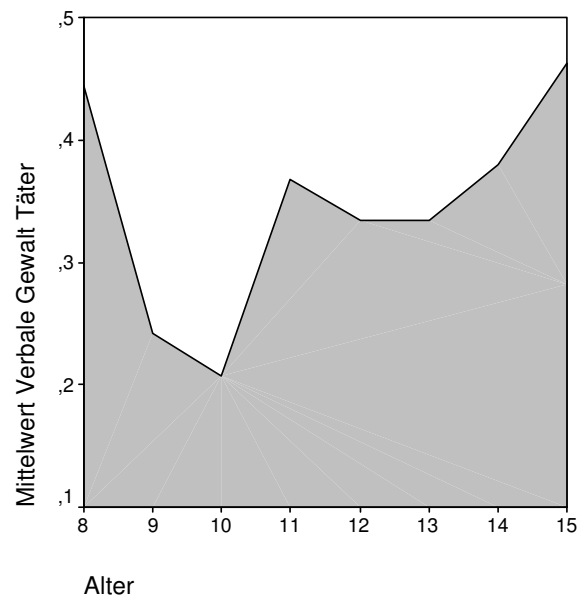
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit				95% Konfidenzintervall der Differenz	
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)		Untere	Obere
Täter	Varianzen sind gleich	6,240	,013	1,594	546	,112		-,01036	,09954
	Varianzen sind nicht gleich			1,528	409,505	,127		-,01276	,10194

Hypothese 4

Mit zunehmendem Alter wird im Schulbus signifikant häufiger verbal schikaniert.

Häufigkeiten: Verbale Gewalt**Statistiken**

Verbale Gewalt Täter		
N	Gültig	752
	Fehlend	0
Mittelwert		,32
Standardabweichung		,406
Minimum		0
Maximum		2

Flächendiagramm: Alter * Verbale Gewalt

Hypothese 4.1

Schüler im Grundschulalter schikanieren im Schulbus signifikant häufiger körperlich-aggressiv.

Zusammenhang Alter * Körperliche Gewalt**Korrelationen**

		Körperliche Gewalt Täter	Alterskategorien
Körperliche Gewalt Täter	Korrelation nach Pearson	1	,007
	Signifikanz (1-seitig)	.	,421
	N	752	752
Alterskategorien	Korrelation nach Pearson	,007	1
	Signifikanz (1-seitig)	,421	.
	N	752	752

Hypothese 5

Jungen wenden signifikant häufiger physische und verbale Gewalt im Schulbus an als Mädchen.

Zusammenhang Geschlecht * Körperliche Gewalt/Verbale Gewalt**Korrelationen**

			Geschlecht	Körperliche Gewalt Täter	Verbale Gewalt Täter
Spearman-Rho	Geschlecht	Korrelationskoeffizient	1,000	-,121**	-,117**
		Sig. (1-seitig)	.	,000	,001
		N	752	752	752
	Körperliche Gewalt Täter	Korrelationskoeffizient	-,121**	1,000	,633**
		Sig. (1-seitig)	,000	.	,000
		N	752	752	752
	Verbale Gewalt Täter	Korrelationskoeffizient	-,117**	,633**	1,000
		Sig. (1-seitig)	,001	,000	.
		N	752	752	752

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Hypothese 5.1

Bullying von Mädchen im Schulbus erfolgt signifikant häufiger in indirekter Form.

Zusammenhang Geschlecht * Indirekte Gewalt**Korrelationen**

			Indirekte Gewalt Täter	Geschlecht
Spearman-Rho	Indirekte Gewalt Täter	Korrelationskoeffizient	1,000	-,077*
		Sig. (1-seitig)	.	,017
		N	752	752
	Geschlecht	Korrelationskoeffizient	-,077*	1,000
		Sig. (1-seitig)	,017	.
		N	752	752

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).

Hypothese 6

Täter von Bullying im Schulbus verfügen über ein hohes Bedürfnis nach Stärke und Kontrolle.

Vergleich Täter/Opfer * Kontrollbedürfnis**Korrelationen**

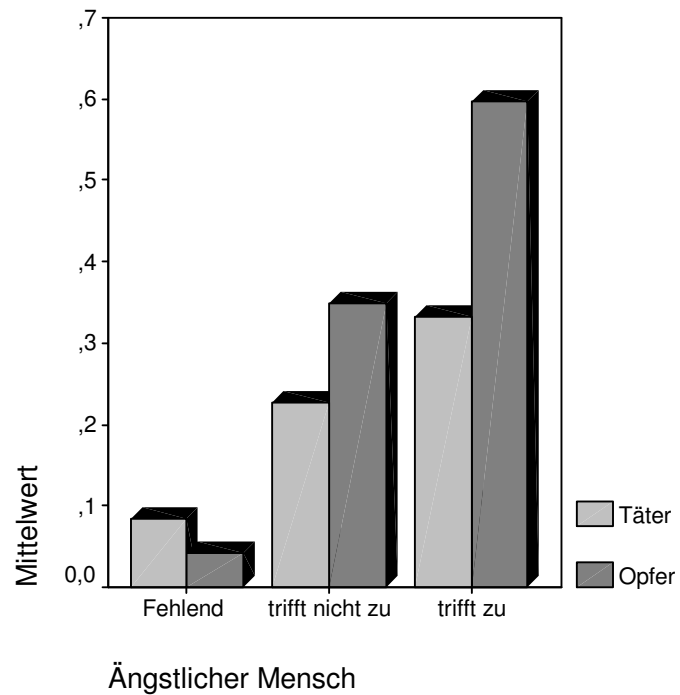
			Habe gerne das Sagen	Opfer	Täter
Spearman-Rho	Habe gerne das Sagen	Korrelationskoeffizient	1,000	,130**	,242**
		Sig. (1-seitig)	.	,000	,000
		N	749	749	749
	Opfer	Korrelationskoeffizient	,130**	1,000	,576**
		Sig. (1-seitig)	,000	.	,000
		N	749	752	752
	Täter	Korrelationskoeffizient	,242**	,576**	1,000
		Sig. (1-seitig)	,000	,000	.
		N	749	752	752

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Hypothese 6.1

*Täter von Bullying im Schulbus sind signifikant weniger ängstlich
als Opfer von Bullying im Schulbus.*

Balkendiagramm: Vergleich Täter/Opfer * Ängstlichkeit



Hypothese 6.2

Täter von Bullying im Schulbus zeigen einen auffälligen aggressiven Verhaltensstil, der mit körperlicher Stärke einhergeht.

Vergleich Täter/Opfer * Aggression und körperliche Stärke**Korrelationen**

			Schnell gereizt	Schnell wütend	Opfer	Täter
Spearman-Rho	Schnell gereizt	Korrelationskoeffizient	1,000	,551**	,271**	,299**
		Sig. (1-seitig)	.	,000	,000	,000
		N	749	749	749	749
	Schnell wütend	Korrelationskoeffizient	,551**	1,000	,206**	,243**
		Sig. (1-seitig)	,000	.	,000	,000
		N	749	752	752	752
	Opfer	Korrelationskoeffizient	,271**	,206**	1,000	,576**
		Sig. (1-seitig)	,000	,000	.	,000
		N	749	752	752	752
	Täter	Korrelationskoeffizient	,299**	,243**	,576**	1,000
		Sig. (1-seitig)	,000	,000	,000	.
		N	749	752	752	752

** · Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Korrelationen

			Fühle mich körperlich stark	Opfer	Täter
Spearman-Rho	Fühle mich körperlich stark	Korrelationskoeffizient	1,000	-,069*	,082*
		Sig. (1-seitig)	.	,029	,012
		N	752	752	752
	Opfer	Korrelationskoeffizient	-,069*	1,000	,576**
		Sig. (1-seitig)	,029	.	,000
		N	752	752	752
	Täter	Korrelationskoeffizient	,082*	,576**	1,000
		Sig. (1-seitig)	,012	,000	.
		N	752	752	752

* · Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).

** · Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Hypothese 6.3

Täter von Bullying im Schulbus finden Gewalt okay.

Vergleich Täter/Opfer * Gewalt**Korrelationen**

			Finde Gewalt okay	Opfer	Täter
Spearman-Rho	Finde Gewalt okay	Korrelationskoeffizient	1,000	,081*	,206**
		Sig. (1-seitig)	.	,014	,000
		N	748	748	748
	Opfer	Korrelationskoeffizient	,081*	1,000	,576**
		Sig. (1-seitig)	,014	.	,000
		N	748	752	752
	Täter	Korrelationskoeffizient	,206**	,576**	1,000
		Sig. (1-seitig)	,000	,000	.
		N	748	752	752

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (einseitig).

**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (einseitig).

Hypothese 7.2

*Opfer von Bullying im Schulbus fühlen sich häufiger allein und hilflos
als Täter von Bullying im Schulbus.*

Deskriptive Statistik: Vergleich Täter/Opfer * Gefühl der Hilflosigkeit**Deskriptive Statistik - Täter**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard- abweichung
Fühle mich oft hilflos	575	0	1	,14	,350
Fühle mich allein	573	0	1	,11	,317
Gültige Werte (Listenweise)	573				

Deskriptive Statistik - Opfer

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard- abweichung
Fühle mich oft hilflos	621	0	1	,15	,357
Fühle mich allein	618	0	1	,12	,329
Gültige Werte (Listenweise)	618				

Hypothese 8

Schüler, deren leibliche Eltern nicht zusammenleben, sind signifikant häufiger Opfer von Bullying im Schulbus.

Zusammenhang Opfer-Status * Zusammenleben mit Eltern**Korrelationen**

			Mit beiden Elternteilen	Opfer
Spearman-Rho	Mit beiden Elternteilen	Korrelationskoeffizient	1,000	-,097**
		Sig. (2-seitig)	.	,008
		N	752	752
	Opfer	Korrelationskoeffizient	-,097**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,008	.
		N	752	752

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Hypothese 8.1

Schüler, deren leibliche Eltern nicht zusammenleben, sind signifikant häufiger Täter von Bullying im Schulbus.

Zusammenhang Täter-Status * Zusammenleben mit Eltern**Korrelationen**

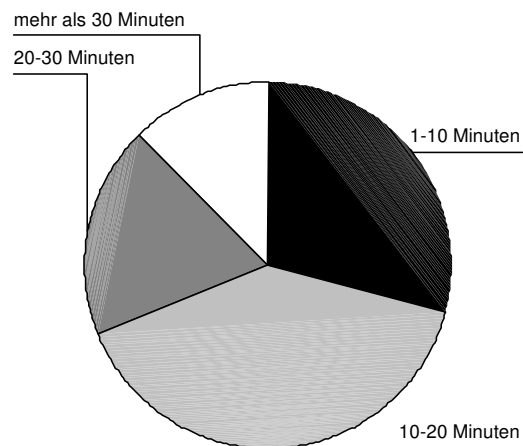
			Mit beiden Elternteilen	Täter
Spearman-Rho	Mit beiden Elternteilen	Korrelationskoeffizient	1,000	-,044
		Sig. (2-seitig)	.	,230
		N	752	752
	Täter	Korrelationskoeffizient	-,044	1,000
		Sig. (2-seitig)	,230	.
		N	752	752

Hypothese 10

Je länger die Fahrtzeit, desto größer ist die Auftretenswahrscheinlichkeit in Bezug auf Täter im Schulbus.

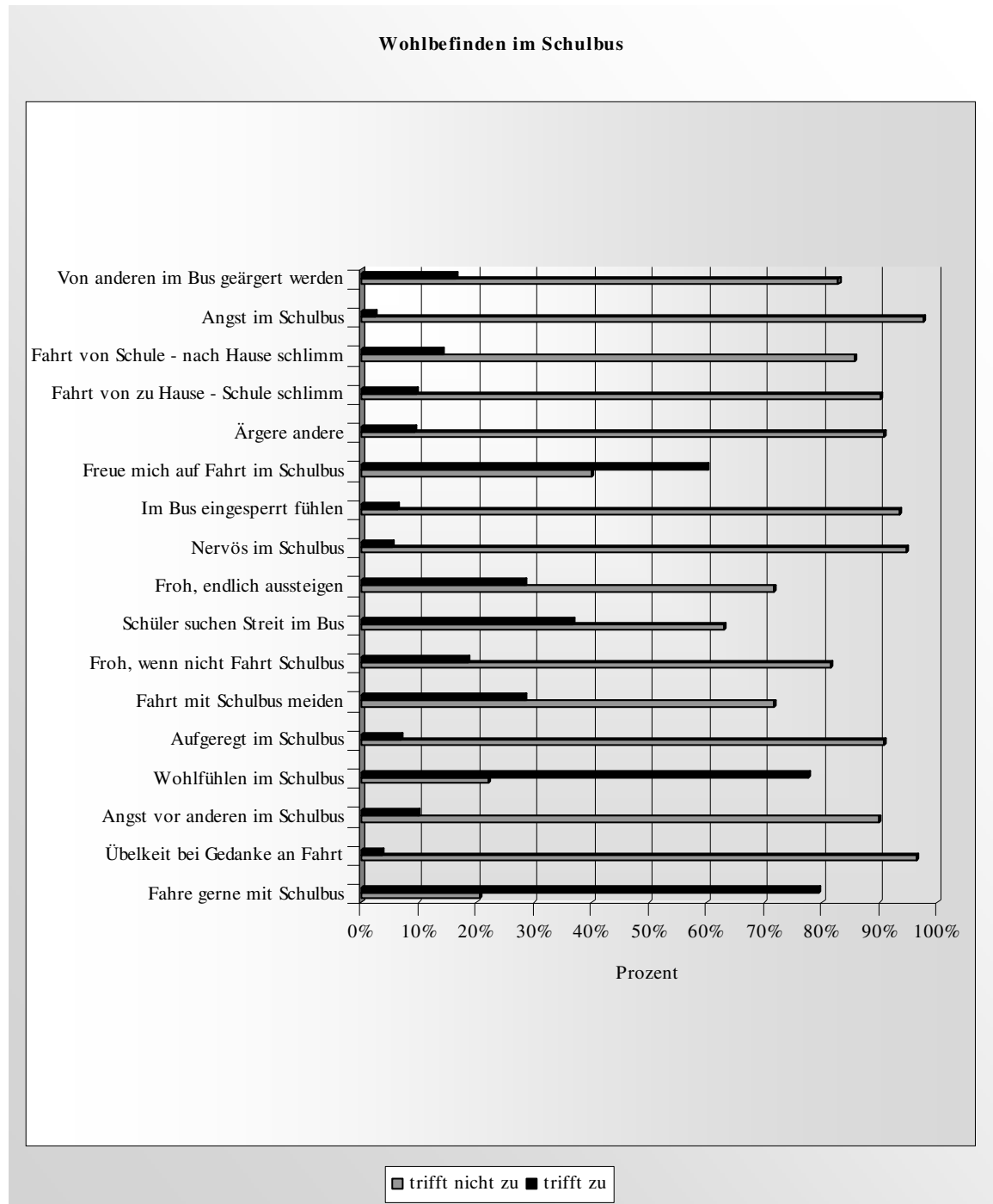
Kreisdiagramm: Häufigkeit der Dauer einer Busfahrt

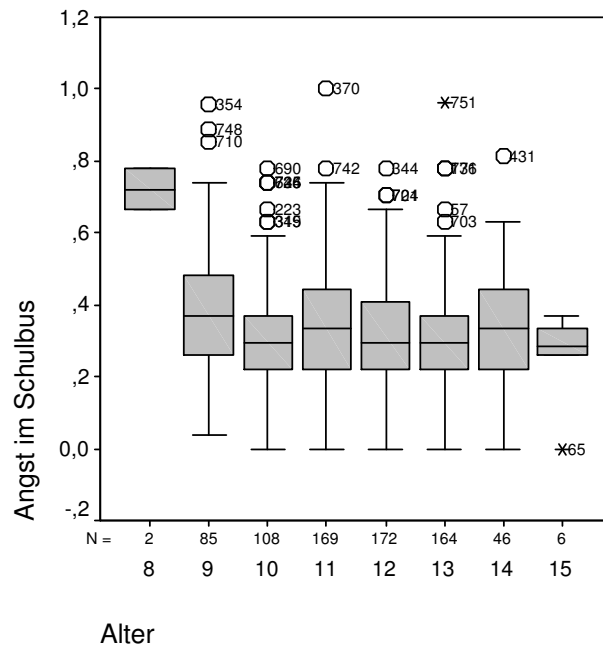
Dauer einer Busfahrt



Hypothese 11

*Jüngere Schüler weisen höhere Angstwerte auf, mit dem Schulbus zu fahren,
als ältere Schüler.*

Balkendiagramm: Häufigkeiten Wohlbefinden im Schulbus gesamt

Box Plot: Alter * Angst im SchulbusHypothese 11.1

*Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Täter- und Opfer-Status
und der Angstaussprägung im Schulbus.*

Deskriptive Statistik: Angst im Schulbus und Subskalen der Angst**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard- abweichung
Angst im Schulbus	752	,00	1,00	,3402	,15037
Gültige Werte (Listenweise)	752				

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard- abweichung
Unspezifische Angst	752	,00	1,00	,1928	,22739
Spezifische Angst	752	,00	1,00	,3466	,15280
Soziales Klima	752	,00	1,00	,4812	,23893
Gültige Werte (Listenweise)	752				

Anlage 8

Angst und Gewalt im Schulbus

Hallo „Fahrschüler“,

habt ihr Probleme bei eurer täglichen Fahrt im Schulbus?

Hier ist eine interessante Homepage zu diesem Thema, auf der ihr unter anderem eure Sorgen mitteilen könnt.

www.schulbus.de.hm